



Matheus Chatack Dias

**Uma Educação para a Cidadania:
ensinamentos de Paulo Freire para refletir o
Direito à Educação**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada para Programa de Pós-graduação em Direito da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Renato de Andrade Lessa

Rio de Janeiro,
Julho de 2021



Matheus Chatack Dias

**Uma Educação para a Cidadania:
ensinamentos de Paulo Freire para refletir o
Direito à Educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em **Direito** da PUC-Rio. A ser aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. Renato de Andrade Lessa

Orientador

Departamento de Direito – PUC-Rio

Prof^a. Francisca Rodrigues de Oliveira

Pini

UNIFESP

Prof. Adriano Pilatti

Departamento de Direito – PUC-Rio

Rio de Janeiro,
Julho de 2021

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor.

Matheus Chatack Dias

Graduado em Direito pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Trabalha com educação popular (e acredita nela).

Ficha Catalográfica

Dias, Matheus Chatack

Uma educação para a cidadania : ensinamentos de Paulo Freire para refletir o direito à educação / Matheus Chatack Dias ; orientador: Renato de Andrade Lessa. – 2021.

100 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2021.

Inclui bibliografia

1. Direito – Teses. 2. Direito à educação. 3. Paulo Freire. 4. Educação libertadora. 5. Constituição. 6. Desenvolvimento da pessoa. I. Lessa, Renato de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Direito. III. Título.

CDD: 340

*Aos meus alunos do Elos Educação.
Aos meus professores de toda a vida.*

*A todos aqueles e todas
aquelas que têm a coragem de
entrar em sala de aula para
construir novos sonhos e novos
mundos.*

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço aos meus professores, aos meus amores e a quem me concedeu o apreço de caminhar em minha companhia.

Agraço aos meus avós: Adma, Francisco, Rosa e Samir, a base ancestral sobre a qual eu me construí. Agraço aos meus pais pelo amor e dedicação incondicionais, pela nutrição e pelo teto, pela proteção e pelo incentivo - mesmo quando não entenderam bem as minhas escolhas. Agradeço ao meu irmão, Pedro, por ser tão diferente de mim e por ter me ensinado a amar a diferença que há nele. Agradeço aos meus tios e tias, primos e primas, e todo esse arvoredo frondoso ao qual eu chamo família e sob cujas copas eu tenho o conforto de me sentar e descansar em sorriso – principalmente se isso acontecer em uma partida de buraco com a Tia Zezé em Angustura.

Agradeço ao meu amor, Vitor, pela ousadia de dividir comigo o lar, as inquietudes e as alegrias que o resto da vida tem a nos oferecer. Agradeço aos meus amigos e amigas por me ensinarem que a gente não sorri sozinho, mas em conjunto; que a gente não festeja sozinho, mas em conjunto; que a gente não se indigna sozinho, mas em conjunto; e a gente não cai, porque, quando tropeça, a gente não está sozinho, mas estamos em conjunto. Agradeço às minhas gatinhas por me lembrarem que há muita vida para além da nossa forma de vida.

Agradeço aos meus professores e minhas professoras. Uma vez eu ouvi de uma professora que a docência não é algo que se faz apenas por dinheiro, mas que se faz por vocação. Agradeço aos meus professores e minhas professoras por essa doação de amor que fizeram a mim - e pelas doações de amor que fizeram por tantas pessoas em seus crescimentos. Por isso, não agradeço apenas aos meus professores, mas a todos aqueles e aquelas que têm a coragem do exercício da docência.

Especialmente quando essa docência se faz na educação popular, o que me leva a dirigir um agradecimento especial a todos aqueles e todas aquelas que estiveram comigo no Elos Educação. Agradeço à Carol por um dia ter me convidado a entrar em sala de aula e ter mudado a minha vida com esse convite. Agradeço à Milena por ter me dado a honra de dividir comigo as dores e as delícias das nossas aulas de Partilha de Conhecimento Social.

Agradeço aos meus alunos e às minhas alunas por terem me ensinado que a gente pode construir um Brasil melhor para a nossa gente. Com Paulo Freire, aprendi que a história e o mundo são da nossa responsabilidade, mas foi com essa garotada que eu aprendi que essa responsabilidade é dividida com um monte de gente boa. O Brasil pede da gente coragem e esperança, o que eu aprendi a ter com alunas e alunos.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por terem permitido que as minhas ideias e reflexões se revelassem na forma de uma dissertação de mestrado. Agradeço ao meu orientador por ter aconselhado e iluminado algumas armadilhas do caminho para eu não cair nelas.

Agradeço a todos e todas as profissionais do serviço público e privado que trabalharam, mesmo sem saber disso, para que eu pudesse concluir. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento para que essa fase fosse superada. Agradeço ao Instituto Paulo Freire por todo o trabalho desenvolvido no instituto e por todo o material disponibilizado sem o qual essa dissertação não seria possível.

Agradeço a todos aqueles e todas aquelas que acreditaram na educação brasileira: o sonho louco de intervir no nosso país a partir do que se ensina.

Agradeço, enfim, a Paulo Freire por me inspirar na minha jornada.

Agradeço ao orixá que me consagrou para trilhar essa jornada.

Resumo

Dias, Matheus Chatack. **Uma Educação para a Cidadania:** ensinamentos de Paulo Freire para refletir o Direito à Educação. Rio de Janeiro, 2021. 100p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O artigo 205 da Constituição de 1988 apresenta o Direito à Educação como um direito dirigido a fins: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O presente trabalho realiza uma reflexão a respeito da relação da educação com o desenvolvimento da pessoa e com o preparo para o exercício da cidadania a partir dos ensinamentos do educador Paulo Freire. Para isso, o caminho percorrido tem o seu início no entendimento de Freire a respeito do humano: seres que leem o mundo a sua volta a partir de seus aprendizados, sonham com novos mundos possíveis, dialogam entre si para trocar aprendizados e sonhos e, por fim, agem coletivamente para a ocorrência dessa mudança. Em suas leituras, sonhos, afetações mútuas e ações coletivas, as pessoas se desenvolvem e vivem suas cidadanias ininterruptamente. Contudo esse ideal humano não é igualmente oferecido a todos as pessoas, pois Freire diagnostica no mundo relações de opressão e colonização, sobretudo nas conformações históricas e sociais do Brasil. Nesse contexto, a educação não poderá reverter esse quadro desigual sozinho, mas sim, em uma perspectiva libertadora, fornecer instrumentos cognoscíveis para o aprimoramento das leituras de mundo feitas pelas pessoas de forma a lhes possibilitar uma compreensão crítica do mundo que lhes circunda. Assim, o desenvolvimento das pessoas ocorre no contato com novas formas de ler o mundo e o preparo para o exercício da cidadania na capacitação para agir coletivamente sobre o mundo a partir dessas leituras.

Palavras-chave

Direito à Educação; Paulo Freire; Educação Libertadora; Constituição; Desenvolvimento da Pessoa; Cidadania.

Abstract

Dias, Matheus Chatack. **An Education towards Citizenship: Paulo Freire's lessons to think about the Right to Education.** Rio de Janeiro, 2021. 100p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

From Paulo Freire's theory's point of view, my study brings a reflection among two educational objectives pointed by the Brazilian Constitutional in the article 205: the personal human development and the preparation for the citizenship performance. To do so, the starting point is the understanding of the perspective Freire presents about human beings: beings that read the world and learn from the reading; dream about new worlds; talk to other human beings about those readings and dreams; and, finally, act collectively to transform the world. People continuously develop themselves and live their citizenship in their dreams, reading, mutual affectations and collective actions. However, there is an inequality in the enjoyment of this human ideal, because of what Freire diagnoses as relations of oppression and colonization between human beings, especially regarding the Brazil's historic e social structures. In this context, the education is not able to change completely this unequal picture, but, in liberating perspective, the education can offer cognitive instruments to improve the readings people do about the world in a way to enable a critic understanding of the world. Therefore, the personal development happens in the contact one has with new ways to read the world and the preparations for the citizenship performance happens in the capacitation provided to act collectively from those critic point of views.

Keywords

Right to education; Paulo Freire; Liberating education; Constitution; Personal development; Citizenship.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 PRIMEIRAS PALAVRAS | 9 |
| 2 A VOCAÇÃO HUMANA: ANTROPOLOGIA FREIREANA | 14 |
| 2.1 ANIMAIS QUE APRENDEM | 15 |
| 2.2. ANIMAIS QUE SONHAM | 20 |
| 2.3 ANIMAIS QUE DIALOGAM | 23 |
| 2.4 ANIMAIS QUE MUDAM O MUNDO | 29 |
| 3 A TRAGÉDIA HUMANA: UM DIAGNÓSTICO SOCIAL | 35 |
| 3.1 O LUGAR DO OPRIMIDO | 36 |
| 3.2. O TEMPO DA COLONIZAÇÃO | 45 |
| 3.3 O DRAMA BRASILEIRO | 52 |
| 4 A ESPERANÇA HUMANA: EDUCAÇÃO COMO FILOSOFIA PRÁTICA | 60 |
| 4.1 HUMILDADE DO VERBO INTERVIR | 67 |
| 4.2 CONSCIENTIZAÇÃO DO VERBO CRITICAR | 71 |
| 4.3 ALFABETIZAÇÃO DOS VERBOS LER, ESCREVER E REFLETIR | 82 |
| 4.3 ESPERANÇA DO VERBO ESPERANÇAR | 85 |
| 5 CONCLUSÃO | 89 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: | 97 |

Primeiras Palavras¹

“Nós aprendemos aqui, presidente, mais do que assinar o nome, do que ler um bilhete. Nós aprendemos aqui a mudar também a leitura da Carta do ABC do país. Aprendemos mais do que ler a Carta do ABC do Brasil, aprendemos a mudar ela também.”

Um dos cidadãos de Angicos alfabetizados por Paulo Freire².

Em 1963, Paulo Freire concluiu a alfabetização de cerca de 300 cidadãos e cidadãs de Angicos, no Rio Grande do Norte, em uma experiência educativa que ficou famosa como as “40 horas de angicos”. A Constituição então vigente – promulgada em 1946 –, em seu art. 132, I, determinava que pessoas analfabetas não tinham o direito ao alistamento eleitoral, ou seja, não podiam votar. Por isso, os 300 adultos alfabetizados pelo grupo de Paulo Freire eram 300 pessoas que passariam a desfrutar do direito ao voto. Em um colégio eleitoral de 800 pessoas – como era Angicos – a adição de 300 eleitores teve grande impacto local. Contudo o impacto político do grupo de educadores e educadoras não se restringiu ao aumento do colégio eleitoral local, porque as pessoas que passaram pela atividade educativa ali desenvolvida não aprenderam apenas a ler e escrever, mas tiveram um primeiro contato com outras ideias: reforma agrária, mudanças constitucionais etc. Como dito pelo educando citado na epígrafe: não aprenderam apenas a ler a Constituição – a qual ele chama “Carta do ABC do Brasil” –, mas a mudá-la (PAULO, 2020).

Esse discurso do alfabetizando foi proferido durante o evento de formatura da sua turma – ocasião que recebeu muitas autoridades: o presidente da república, ministros de Estado, representantes do alto comando do exército etc. Depois do discurso do presidente João Goulart, o educando pediu a palavra, quebrando o protocolo para o arrepio de alguns dos presentes: o último a falar não seria o chefe do poder executivo e autoridade máxima presente, mas o homem que acabara de se alfabetizar. Como Jango mandou seguir, todos tiveram de ouvir o que o homem tinha a dizer: agora ele sabia que podia mudar o país e que tinha

¹ Em suas obras, Paulo Freire costuma dar o título “Primeiras Palavras” ao capítulo introdutório. Por isso, a opção por usar essa nomenclatura para esta introdução.

² Essa frase foi reproduzida por Paulo Freire em entrevista exibida na série documental PAULO Freire: Um Homem no Mundo, Direção: Daniel Burlan, São Paulo: Bela Filmes; Sesc/TV, 2020. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>, acessado em 04 de agosto de 2020.

aprendido que além de “matar a fome da barriga”, ele podia matar a “fome da cabeça” (PAULO, 2020).

Menos de um ano depois, João Goulart já não era mais presidente e toda o projeto educativo montado em Angicos foi desfeito: Paulo Freire e alguns de seus assistentes foram presos pela ditadura militar. Quem não foi preso, tratou de não falar mais disso para não arrumar problema com o poder. O que se fez em Angicos foi interrompido pelo golpe de 1964 (PAULO, 2020). Depois, Paulo Freire foi para o exílio, passou por muitos países e desenvolveu todas as suas teorias a respeito de educação (GADOTTI, 2004).

Depois da promulgação da Lei de Anistia, em 1979, Paulo Freire pode, finalmente, voltar ao país. Podia, então, pôr novamente em prática e/ou passar para as pessoas daqui sua visão a respeito de educação. Em tempos de esfacelamento de uma ditadura e pavimentação da trilha para uma democracia, os valores democráticos presentes na educação pensada por Paulo Freire foram sendo incorporados ao léxico civilizatório e democrático do país. Além de seu reconhecimento internacional, o pedagogo foi conquistou espaço entre os brasileiros que passavam a ler e discutir as suas ideias.

Do debate público em torno de ideais democráticos e civilizatórios ocorrido nos anos 80, surgiu a Constituição de 1988: a reinauguração da democracia no Brasil. Se as ideias de Paulo Freire estavam na boca de quem participava do debate, é possível que se perceba valores e princípios constitucionais que encontram consonância com a leitura de mundo apresentada por Freire em seus escritos: pluralismo democrático, erradicação da pobreza, dignidade da pessoa humana etc. Não era só ele o defensor desses valores e princípios – inclusive muitos desses valores e princípios não eram incorporados apenas em razão de um debate teórico, mas sobretudo a partir de como eles ressoavam no debate público travado por todas as pessoas –, todavia é importante que se pontue a participação das ideias de Paulo Freire no debate público como inspiração de muitas pessoas que tiveram acesso às suas ideias.

Essa participação de Freire no debate público ganha mais destaque ainda se forem apreciadas as ideias envolvendo educação – e como elas foram incorporadas à Constituição da República. Durante a constituinte, Paulo Freire foi uma das pessoas consultadas pela Comissão de Educação para a elaboração do capítulo específico do tema. Assim como é inegável a participação de Freire no debate público sobre o qual foi erguida toda o edifício normativo constitucional, deve-se reconhecer que o tratamento oferecido à educação pela Constituição, foi

diretamente influenciado por ele. A partir disso, surge a pergunta: como a teoria de Paulo Freire pode ser usada para a leitura da Constituição especificamente no que se refere ao Direito à Educação?

Para Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que faz com que a educação não tenha um fim em si mesma. Por isso, a educação de Freire apresenta objetivos: a partir da leitura que ele faz do mundo, dirige sua prática educativa. Para ele, toda prática humana não é movimento mecanicista de corpos, mas o resultado de uma reflexão (FREIRE, 2019). A educação, especificamente, é a prática de uma teoria do conhecimento (COSTA, 2015) e, portanto, são as reflexões sobre o que alguém entende a respeito de conhecimento que informarão essa prática educativa. Assim, dependendo de como uma pessoa vê o conhecimento e o mundo, essa pessoa operará sua prática educativa de forma a se utilizar de sua perspectiva a respeito de conhecimento para intervir no mundo.

A Constituição da República também apresenta essa perspectiva: no art. 205, ao apresentar o Direito à Educação, coloca-a como um direito que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Dessa forma, tanto Paulo Freire quanto a Constituição da república apresentam a educação dirigindo-a a seus fins. Contudo ter um fim não basta para que se identifique a interlocução entre a teoria e a normatividade, pois que é necessário que se aponte em que termos essa interlocução é desenvolvida.

A “qualificação para o trabalho” não é um tema central da obra de Freire. Mesmo quando ele apresenta a relação entre a estrutura de educação e estrutura de produção, não apresenta uma preocupação relevante em como operar a educação como oferecedora de conhecimento técnico para o desempenho de um ofício, mas a ênfase recai na reflexão e conscientização a respeito das posições e funções desempenhadas por diferentes pessoas dentro de um sistema produtivo (SCOGUGLIA, 2019). Não se trata de um descarte a respeito do conhecimento técnico de um ofício que a educação pode oferecer, pois que ele não descarta esse aspecto da educação. O que ocorre é que a “qualificação para o trabalho” já era um aspecto da educação bem assentado na educação nacional³, o que levou

³ Nesse ponto, Anísio Teixeira denuncia que a educação brasileira sofria de um *dualismo* que tinha por objetivo preparar as pessoas a permanecerem em suas classes sociais ao prepará-las para o exercício de determinados trabalhos de melhor ou pior remuneração. Sendo assim, pode-se perceber que a educação desenvolvida no país já apresentava uma profunda identificação com a preparação para o mercado de trabalho (TEIXEIRA, 1994).

Freire a dirigir o seu olhar para outros aspectos que mereciam ser desenvolvidos pela educação nacional.

Nessa toada, tanto a o “desenvolvimento da pessoa” quando o “preparo para o exercício da cidadania” encontram maior ressonância na obra de Paulo Freire: a sua leitura das práticas educativas que careciam de desenvolvimento dialoga mais com esses dois objetivos constitucionais do que a “qualificação para o trabalho”. Como já dito, Freire advogava em favor de valores democráticos. Essa defesa realizada por ele tinha como principal ênfase a qualidade da democracia efetivamente vivida pelas pessoas, ou seja, uma qualidade democrática que não se atém à estrutura institucional oferecida à democracia, mas ao florescer dessa democracia no fortalecimento do debate público. Esse fortalecimento das pessoas para a participação democrática na coletividade são a chave para a leitura tanto do “desenvolvimento da pessoa” quanto do “preparo para o exercício da cidadania”.

Entender o que Freire pode pretender por “desenvolvimento da pessoa” e “preparo para o exercício da cidadania” faz necessário que se compreenda qual relação o aprendizado com a experimentação humana do mundo. Tendo o aprendizado como ponto de partida, compreende-se quais características do animal humano podem se desenrolar para resultarem uma ação coletiva – e, portanto, democrática – sobre o mundo. Esse é o tema do Capítulo II: compreender as características humanas iluminadas por Freire para se relacionarem com a educação e viverem em uma democracia.

Contudo, a percepção dessas características não oferece todas as informações para o desenho das necessárias intervenções que podem ser feitas no mundo para a promoção da democracia. Por isso, no Capítulo III, é apresentado o diagnóstico social feito por Freire: quais os miasmas devem ser combatidos para que a democracia bem floresça. Essa análise não é feita em abstrato para qualquer sociedade no mundo, mas com o objetivo que se pense o Brasil, refletindo os contextos e processos dentro dos quais o país se insere. Tanto Paulo Freire quanto a Constituição da República se dirigem ao Brasil.

Por fim, no Capítulo IV, é necessário que se retorne ao tema da educação: como a educação se relaciona com esse diagnóstico e com a forma humana de experimentar o mundo na visão de Freire. Esse é um retorno à educação para que se compreenda o papel específico desempenhado por ela. Mesmo que a educação tenha o objetivo de desenvolver pessoas e as preparar para o exercício da cidadania, existe uma fronteira de atuação para essa prática: há de ser

reconhecida a esfera de atuação da educação e qual a proposta de Freire para agir dentro dessa esfera.

A partir dessa trilha, poderá ser visto de que forma as reflexões de Freire podem ser usadas para refletir as expressões “desenvolvimento da pessoa” e “preparo para o exercício da cidadania”. Os objetivos constitucionais da educação são desenvolvidos para ganhar significado a partir do que nos orienta a obra de Paulo Freire. Antes que esses significados sejam esmiuçados, portanto, é necessário que se aprecie o que dessa obra pode ser destacada para a realização da leitura.

A Vocação Humana: antropologia freireana

“A gente é criada para ser assim, mas temos que mudar. Precisamos ser criadas para a liberdade. O mundo é grande demais para não sermos quem a gente é.”

Elza Soares

Ao apresentar sua perspectiva a respeito de educação, Paulo Freire também nos apresenta o que ele entende por ser humano. Diferentes aspectos da vida humana que podem ser destacados com o objetivo de diferir seres humanos de outros seres vivos. Nesse sentido, embora não se pretenda encerrar a discussão do que define o tipo humano, há aspectos relevantes da existência humana que, uma vez priorizados por Paulo Freire para a construção de sua perspectiva a respeito de educação, merecem iniciar o desenho de uma concepção de Direito à Educação. Que tipo de animal será o titular desse direito? Que aspectos da vida desse animal são relevantes para que se pense o Direito à Educação?

Com o aprendizado, o ser humano percebe o mundo de uma nova forma, sobretudo em suas imperfeições. Percebendo essas imperfeições, imagina como as corrigir ou, ao menos, as atenuar; compartilha com seus pares tanto o mundo que viu quanto o mundo que imaginou; e, por fim, age para tornar realidade o que antes foi apenas imaginação. Este é o caminho percorrido neste capítulo: a apresentação de um ser que aprende, projeta seu aprendizado em um ideal de novo mundo possível, conta aos outros seres humanos sobre o que viu e o que sonhou, e, por fim, atua para tornar concreto seu mundo antes imaginado.

Tal caminho não é arbitrário, senão foi desenhado por Freire em seus escritos para pensar a atuação humana em sua relação com o mundo e outros seres humanos. Por isso se torna relevante essa visão de ser humano, porque é nela que Freire constrói um ser cidadão – ou ao menos um ser potencialmente cidadão. É cidadão porque age coletivamente para a transformação do mundo de maneira solidária, coletiva e dialogal. É cidadão porque não decide individualmente o que é melhor para o todo, mas compartilha com o outros as suas leituras de mundo e ouve dos demais suas leituras de mundo. O ser humano, na visão freireana, é um ser humano com uma potência de vivência cidadã.

Na construção do ser cidadão, há o desenho de pessoas que se desenvolvem, portanto. Se a Constituição da República aponta o desenvolvimento

humano como um dos objetivos da educação nacional, esse desenvolvimento segue uma trilha de aprendizado em um nível individual para ser compartilhado com os demais e se tornar um desenvolvimento coletivo. Ninguém se desenvolve absolutamente sozinho, mas o desenvolvimento acontece no contato com os demais, no que se troca com os demais. A concepção de ser humano de Freire é importante, portanto, para que se conceba a trilha freireana por onde esses seres humanos se desenvolvem tanto em sua individualidade quanto no contato com a coletividade – sobretudo quando esse contato se dá no desfrute da cidadania.

Quem é esse animal que tem o direito à educação? O que Paulo Freire nos conta a respeito desse animal? Como as características desse animal podem ser iluminadas para que se compreenda de que forma esse animal age coletivamente em um contexto de cidadania? Que características humanas podem criar um elo entre a prática educativa e a prática da cidadania? Essas serão as perguntas que esse capítulo busca responder para começar a apresentar a teoria freireana em diálogo com a temática constitucional. Falamos de um animal, mas de um animal que vive tanto a educação, quanto a cidadania; um animal a quem a Constituição da República confere direitos e as práticas diárias concretizam esses direitos em suas vivências.

2.1

Animais que aprendem

“Você parece que já nasceu sabendo que tinha direitos. Eu aprendi, depois de velha, que eu devia ter direitos.”

Milena Nascimento⁴

Há uma expressão muito repetida por Paulo Freire para a caracterização de seres humanos que diz que estes são seres “programados para aprender”⁵. Essa expressão sugere uma ironia ao oferecer o particípio passivo “programado”

⁴ Milena Nascimento deu aula comigo no projeto Elos Educação, um curso gratuito voltado a estudantes – sobretudo de escolas públicas – que desejam cursar o Ensino Médio em escolas técnicas ou escolas federais – as quais apresentam melhores perspectivas que as escolas estaduais do Rio de Janeiro. Essa foi uma frase que ela me falou quando planejávamos uma de nossas aulas. Essa foi uma das coisas que aprendi com ela. Milena é uma mulher negra, nascida e criada na comunidade do Parque da Cidade, estudante de Ciências Sociais, a primeira de sua família a chegar à universidade, além de muitas outras coisas que eu não vou me atrever a resumir aqui. Eu tenho certeza de que Milena já é muito mais do que isso no momento que você lê isso.

⁵ Alguns dos exemplos de obras nas quais Paulo Freire usa a expressão “programado para aprender” são: *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) e *Política e Educação* (2001).

– a qual propõe um significado de sistematização fechada e imutável, algo que segue um planejamento⁶ – com o verbo “aprender”⁷ – o qual não oferece qualquer limitação, mas torna disponível a infinitude de coisas que podem ser aprendidas.

Ao unir “programado” com “aprender”, Paulo Freire condena ao ser humano um destino, não um destino de enquadramento restrito, mas de horizonte infinito: aprender. Não se sabe o que será aprendido durante a vida, mas muitas coisas serão aprendidas. O que é impossível é que o ser humano não aprenda nada, passe a vida inteira sem aprender. Na visão do autor, todo mundo vai aprender alguma coisa. Isso não depende nem mesmo da vontade do ser humano, pois se trata de sua programação.

Essa expressão não é original de Paulo Freire, mas algo que ele aprendeu com o geneticista François Jacob ao ler sua entrevista concedida à revista *The Unesco Courier* (1991). Nela, Jacob fala do que descobriu ao investigar a genética humana: seres humanos nunca param de aprender e são programados para isso. A forma como seres humanos agem ou se comportam não tem origem puramente genética, mas se trata sobretudo de algo que aprendem com outros seres humanos. Nessa perspectiva, são seres abertos à absorção de conhecimento e que desempenharão suas atividades segundo o que foi absorvido. Aprender, portanto, é uma potencialidade humana a ser satisfeita pelos elementos culturais que circundam o indivíduo que aprende. Todo ser humano pode aprender a falar, por exemplo, mas, se falará bantu ou esquimó, ou seja, se nomeará o mundo segundo um dos dois vocabulários, dependerá da inserção da pessoa em um determinado meio cultural.

Aprender, então, é uma potencialidade que será exercida segundo o caldo cultural no qual o indivíduo está embebido. O que é inescapável é que o aprendizado lida com o infinito, porque há infinitas coisas que podem ser aprendidas pelo ser humano. Ao confrontar esse infinito, o aprendizado dá ensejo a uma atitude curiosa. Na antropologia freireana, esse ser programado para aprender quer sempre mais conhecimento, quer mais experimentação (GADOTTI,

⁶ No Dicionário Houaiss, o verbete programado apresenta os significados: 1) que se programou; 2) que se previu, previsto; 3) feito segundo um programa, escalonado; 4) no qual foi instalado um chip ou um programa de computador com determinado programa (diz-se de mecanismo, dispositivo, etc.); 5) que age como autômato, sem refletir ou pensar por conta própria (diz-se de indivíduos). Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1, acessado em 03 de agosto de 2020.

⁷ O mesmo Dicionário Houaiss confere ao verbete aprender os significados: 1) adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se; 2) adquirir habilidade prática (em); 3) vir a ter melhor compreensão, esp. pela intuição, sensibilidade, vivência, exemplo. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3, acessado em 03 de agosto de 2020.

2015). Sua atitude diante do infinito a ser aprendido não é de esmagamento desmobilizador, mas o oposto: ao encarar o infinito que pode ser aprendido, o ser humano quer sempre mais.

Ao confronto curioso em relação à infinitude de coisas que podem ser aprendidas, vincula-se outra característica humana muito importante na leitura de Freire: seu inacabamento, incompletude e inconclusão (GADOTTI, 2015). Se este é um animal que sempre tem o que aprender e se o objeto de aprendizagem é infinito, o processo para o qual esse animal foi programado nunca estará plenamente cumprido. O inacabamento humano se coloca em uma abertura ao futuro. Sempre há algo novo que pode ser aprendido. Não há seres humanos prontos e fechados, seres que já cumpriram sua tarefa e se apresentam ao mundo como monolitos de perfeição. O que há, pois, é o constante processo de aprendizado e renovação – ou ao menos a potência para que se aprenda e se renove a si mesmo⁸.

Por isso, o modo verbal cunhado por Freire para localizar o ser humano no mundo é o gerúndio. Diz: “o senhor humano está sendo” (PAULO, 2020), pois há a proposição de movimento nessa existência. Não é uma existência parada, cumprida e estanque, mas uma existência que se desenvolve. A vocação humana é a vocação do que Freire chama o *ser mais*. O *ser mais* é uma forma de liberdade, pois se trata da capacidade humana em enveredar por caminhos que ainda não foram traçados, caminhos existenciais inéditos que os próprios seres humanos concebem e os seguem. O *ser mais* é libertário, porque o *ser mais* não encontra prescrição (DIAS, 2019).

Muito embora a perspectiva de Freire diagnostique a produção do *ser menos* – oposto do *ser mais* – na sociedade e busque alternativas para a sua superação, é importante o desenho do *ser mais* como a vocação humana cuja supressão leva à desumanização. O encarceramento do ser humano em uma estrutura que lhe roube sua autonomia é o que gera a sua desumanização por lhe suprimir a própria vocação em ser humano⁹ (DIAS, 2019). O aprendizado, todavia, é um exercício do *ser mais* na medida em que o aprendizado possibilita a própria

⁸ A referência ao inacabamento humano também é recorrente na obra freireana e não é possível atribuir um só título a essa conclusão. Desde seu primeiro trabalho, *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), o ser humano já apresentado como um ser aberto ao aprendizado. Esse é um conceito que atravessa toda a obra.

⁹ Esta antítese entre o *ser mais* e o *ser menos* é o que Paulo Freire desenvolve para a concepção do tipo do oprimido, o que é apresentado no Capítulo III.

renovação do ser humano, ou seja, na medida em que renova a forma com a qual o ser humano experimenta o mundo e a sua própria existência¹⁰.

Como há essa renovação? Nas novas formas de *ler o mundo*, as quais renovarão, conseqüentemente, as formas de estar no e lidar com o mundo. É na leitura do mundo que os seres humanos aprendem, compreendem e, a partir disso, interagem com ele. Seres humanos vão se fazendo e refazendo em sua leitura do mundo (FREIRE, 2001). A leitura do mundo, em Freire, é a compreensão que todos os seres humanos possuem a respeito do mundo no qual habitam. Todo ser humano lê o mundo à sua própria maneira e dispondo dos instrumentos que possui para o fazer. Pessoas alfabetizadas, por exemplo, terão maior possibilidade de realização de leitura, pois poderão ter acesso a informações escritas (FREIRE, 1981).

Além da alfabetização, pessoas que possuem compreensão de estruturas sociais poderão realizar uma leitura do mundo dentro do enquadramento teórico dessas estruturas que lhe possibilitarão uma melhor compreensão. A isto, Freire chama *codificação* do mundo, o qual faz necessário que se aprenda a *decodificar* as situações (FREIRE, 1967). Um evento do mundo tem subjacente a si estruturas que atribuem conteúdo a este fato. A leitura dessas estruturas sociais não se apresenta de forma óbvia ou escancarada, mas é necessário que se faça a investigação dos fatos para perceber a estrutura subjacente. O olhar crítico funciona como uma investigação das estruturas sociais subjacentes aos fatos que possuem conteúdo social – pode-se pensar a investigação das razões geológicas de um terremoto para a investigação de um fato que não é causado por estruturas sociais, mas também podem ser investigados os motivos para que elites econômicas desejem a diminuição dos direitos trabalhistas assegurados nas leis. O aprendizado do olhar crítico para o desvelamento dos fatos e revelação das estruturas subjacentes se torna necessário para uma completa leitura do mundo, uma leitura que não vê apenas a roupagem exterior dos fatos, mas consegue penetrar em suas estruturas subjacentes¹¹.

Por certo, as pessoas possuem suas perspectivas pessoais sobre as coisas. Não se trata de abandonar as suas formas originais de ver o mundo anteriores ao processo de aprendizagem, mas de perceber outras leituras

¹⁰ Aqui a referência diz respeito à própria prática de aprendizado como uma forma de exercício do *ser mais*, mas não a forma como o aprendizado pode contribuir para a superação do *ser menos*, pois este é um tema tratado no Capítulo IV.

¹¹ O papel da conscientização humana para a formação de um olhar crítico será mais bem analisado no Capítulo IV. Por enquanto, interessa reforçar a capacidade humana para o aprendizado, inclusive o aprendizado de novas formas de ler o mundo. Todo esse processo de aprendizado ganhará maior enfoque quando se tratar do específico papel desempenhado pela educação.

possíveis. Coloca-se a realidade imediata – aquela já conhecida – em uma perspectiva mais abrangente. Trata-se do que Wright Mills (2000) – uma influência de Paulo Freire – chamaria de *imaginação sociológica*: a capacidade humana de se conceber uma teórica social que identifique as diferentes dinâmicas que se desdobram em eventos sociais observados. Outra influência na obra de Freire, Karel Kosik (1976) apresenta esta problemática dentro do que cunha de *concreto* e *pseudo-concreto*. O *pseudo-concreto* é o contato imediato, enquanto o *concreto* é a estrutura subjacente. Esses conceitos serão todos mais bem explorados no Capítulo IV.

Aprender, portanto, não é apenas colecionar informação em uma enciclopédia mental. Se assim fosse, seria mero *enfeite intelectual*. A aprendizagem habilita uma nova leitura de mundo que permite uma melhor atuação sobre este mesmo mundo. Aprender é melhorar a própria prática (BORDIGNON, 2018). A prática é central em Paulo Freire, ou a *práxis*, como ele chama: não é nem a ação mecânica de uma máquina que não age segundo o próprio desejo – por não ter desejo nenhum -, nem o pensamento subjetivo e abstrato que não gera nenhum resultado no mundo. A *práxis* é a união da ação com a reflexão, é o resultado da aprendizagem que se traduz em ação sobre o mundo (FIORI, 2019).

Do aprendizado, o ser humano se torna um animal consciente sobre o mundo. Não apenas está nele, aderindo ao que lhe é colocado. Embora condicionado pelas circunstâncias com as quais lida, tem uma consciência de seu entorno. Sabe o que já passou consigo, percebe o contexto presente e é capaz de imaginar a possibilidade futura. Essa é uma estrutura posta em temporalidade, portanto, pois a leitura é uma constância que se prolonga no tempo e permite conclusões. O mesmo animal que aprende e se torna consciente do mundo é o animal que percebe a temporalidade dentro da qual esse mundo se manifesta (FREIRE, 1981).

Assim, o aprendizado humano não é apenas formal escolar, mas toda a leitura que se faz do mundo, tudo que dele se capta e se reflete a respeito. Aprender também não é apenas decorar informações como objetos depositados em uma caixa. Aprender importa reflexão para a decifração do mundo em sua leitura – e por isso se aprende também ao se ter acesso aos instrumentos cognoscíveis necessários à leitura. Portanto, aprende-se tanto no acesso aos instrumentos de leitura quanto no momento da própria leitura (ASSUMPÇÃO ET AL, 2009). Isso continuará enquanto o ser humano viver, pois ele lerá o mundo, refletirá a respeito e aprenderá com isso. Por essa razão aprender é um processo

que não se encerra, por essa razão é permanente, por essa razão é infinito. O animal humano segue por toda a vida a realizar novas leituras e a refletir sobre elas. Isso é aprender: a programação de um ser inacabado.

2.2.

Animais que sonham

“E os sonhos, submersos e disformes, avolumaram-se engrandecidos, anelando-se uns aos outros, pulsaram o sangue-raiz nas veias ressecadas de um novo mundo.”

Conceição Evaristo, Os Sonhos

O sonho é o filho mais bonito da percepção humana sobre a temporalidade. O sonho aqui tratado não é o sonho dormido, mas o sonho acordado. Sonhar, nesse caso, é criar mundo que não existe. Não um mundo de fato. Sonhar não é, ainda, agir, mas imaginar. Quando Paulo Freire concebe o ser humano como ser temporal (FREIRE, 1981), descreve um ser que sabe o processo histórico passado e o seu resultado no tempo presente. Se houve um processo passado para a formação do presente, é possível que se aja sobre o processo presente para a construção de um futuro. Qual futuro? Em que condições desejamos viver e ainda não vivemos? Esse é o sonho: o desenho de um projeto de mundo que ainda não é vivido, mas que sua projeção futura pauta o trabalho presente. Sonha porque é temporal, porque percebe seu passado e projeto um futuro.

Em 1963, em seu famoso discurso realizado nos degraus do Memorial de Lincoln, em Washington, Martin Luther King anunciou que tinha um sonho: a igualdade de direitos civis entre negros e brancos estadunidenses. Em 2020, o movimento *Black Lives Matter* ganhou propulsão para vocalizar a exigência do fim da violência policial abusiva contra a população negra. O que esses dois eventos históricos têm em comum além da questão racial? A vocalização do *desejo*. Em ambos os casos há a exposição de sonhos comungados por um grupo de pessoas: igualdade de direitos e fim da violência policial.

Outros exemplos históricos e/ou atuais não faltam: sufragista pelo voto feminino, transsexuais pelo reconhecimento de sua identidade de gênero, LGBTIA+s pelo reconhecimento de suas formações familiares, sem-terra por reforma agrária, trabalhadores por melhores condições de trabalho e salários etc. Muitas são as lutas políticas que identificam no mundo a razão de injustiças suportadas e imaginam um outro mundo no qual essas injustiças são saneadas. Esses sonhos de novos mundos são chamados por Freire de *anúncios*, enquanto

o apontamento das injustiças é chamado de *denúncia* (FREIRE, 1981). Toda *denúncia* tem por consequência um *anúncio*, pois, toda vez que um grupo subordinado aponta no mundo as injustiças que suporta, abre-se um caminho para a superação dessa injustiça.

A *denúncia* surge a partir das leituras críticas do mundo descritas no item anterior. Essa leitura, ao identificar estruturas subjacentes, é capaz de realizar *denúncias* mais acuradas. Isso porque essas *denúncias* não se limitam à superfície das situações, mas se aprofundam em processos mais complexos que as geram. Dessa forma, a *denúncia* não se restringe à superfície, mas traz à tona as estruturas que criam as injustiças. Não se fala apenas da imperfeição superficial, mas de toda uma estrutura imperfeita.

Assim, o *anúncio* não será apenas de um mundo que enfeite a superfície, mas de um mundo erguido sobre novas estruturas: um mundo que combata as injustiças antigas e seja capaz de fazer surgir novas justiças. Nessa estrutura montada por Freire, o *anúncio* é sempre a novidade: a imaginação de um mundo diferente do vivido, o projeto de alguém para tornar o mundo melhor. Funciona quase como uma sugestão, mas que vai além da sugestão por trazer em si elementos sociais que, de fato, podem tornar o projeto de novo mundo concretizável.

Ao *anúncio* e à *denúncia*, dois conceitos mais são adicionados: a *situação limite* e o *inédito viável* (FREIRE, 2019). A *situação limite* é a fronteira que ainda não foi ultrapassada. A vida humana segue seu curso cotidiano tomando para si uma série de hábitos e repetições. Há momentos nos quais o extraordinário sobrevém e desvia um pouco esse curso, mas ainda dentro do que se espera de uma ideia de normalidade social. A *situação limite* é a fronteira desta normalidade. Como limite, ela pode vir a ser superada por um evento extraordinário de maior ousadia. O resultado desse evento ousado pode ser a criação de novas formas de viver antes inéditas, mas que podem ser perfeitamente vividas.

Essas formas de viver são o *inédito viável*: aquilo que não se sabe que pode ser experimentado e/ou praticado, mas que sobrevém extraordinariamente ao mundo dos fatos para se tornar realidade. Muitas vezes pode ser dito “isso é impossível de acontecer” apenas pelo fato de que ainda não aconteceu. A hipótese carece de credibilidade em razão do seu ineditismo. Mesmo assim, ela é o sonho de alguém, ou seja, a imaginação de alguém de que aquilo ocorra na realidade. Quando essa pessoa trabalha para tornar a sua imaginação real e o que ela imaginou se concretiza, o que era apenas inédito apresenta a sua

viabilidade. O que alguém creu ser impossível por não ter sido experimentado passa a fazer parte da realidade. O *inédito* prova que é também *viável*.

Tome-se um exemplo: no século XIX, a estrutura formal da educação brasileira não priorizava o ingresso de mulheres no Ensino Superior; mas, ao contrário, era refratária a esta hipótese. A educação feminina, quando havida, era dirigida apenas ao cuidado do lar e dos filhos. Na década de 80 do século XIX, a primeira mulher ingressou em uma universidade brasileira, mesmo assim enfrentava muito preconceito de seus colegas e professores. Considera-se, na época, que apenas o homem tinha o papel de provedor, então não fazia sentido que mulheres ingressassem no Ensino Superior. O ingresso de mulheres no Ensino Superior é um exemplo de *inédito viável*: nenhuma o tinha feito, mas, a partir do momento que se começou a ousar fazer, foi provada a viabilidade de fazê-lo. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei nº 4.024/61 – foi garantida a igualdade entre homens e mulheres para o ingresso em universidades (PEREIRA, FÁVARO, 2017). Quando a primeira mulher estuda em uma universidade, ultrapassa a *situação limite* e faz acontecer o *inédito viável*.

Pode-se perceber que Freire parte, portanto, de uma premissa: o mundo é imperfeito. Não é necessário muito esforço argumentativo para defender essa premissa freireana. Se Martin Luther King lutou em favor de direitos civis e o movimento *Black Lives Matter* precisa ainda lutar contra a violência policial abusiva contra a população negra, temos alguns exemplos de imperfeições do mundo. Se mulheres não podiam estudar em universidades, temos outro exemplo. Desta premissa da imperfeição, decorre a possibilidade de que as pessoas denunciem essas imperfeições e anunciem novos mundos. São sonhos que se tornam realidade em um novo mundo, mas que, antes de tudo, foram sonhos de alguém.

Contudo, não podemos ser ingênuos em pensar que os sonhos das pessoas sempre terão como objetivo um mundo melhor para todo mundo. Há, no trabalho de Freire, uma esperança na construção de um mundo melhor, mas não há ingenuidade. Pode-se dizer que há um “otimismo cauteloso” na abordagem freireana (PELE, 2019). Isso porque Paulo Freire sabe que toda a sua pretensão de engajamento para aperfeiçoamento do mundo não é o que sempre acontece: seres humanos podem sonhar com mundos que sejam bons para uns poucos e horrível para muitos outros, e podem construí-los.

Se a vocação para o *ser mais* é uma vocação para a liberdade, não para o aprisionamento (DIAS, 2019), quando alguns seres humanos sonham com

mundos perversos, ou seja, quando sonham com o aprisionamento de outros seres humanos, negam aos aprisionados a sua vocação humana. Se a Constituição da República apregoa pela dignidade da pessoa humana em seu art. 1º, III, como princípio da república e apresenta no art. 193 o bem-estar e a justiça social como objetivos da ordem social, da qual a educação faz parte, a edificação do Estado brasileiro e da educação por ele oferecida apontam no sentido da boa vida de seus membros e não o privilégio de uns em detrimento do aprisionamento de outros. A negação da vocação humana será tema do Capítulo III, mas, para a construção de uma sociedade digna e igualitária, como defende a Constituição da República, os sonhos que merecem espaço não são os sonhos que tornarão a vida das pessoas piores, mas aqueles que tornarão suas vidas melhores¹².

Do mesmo modo, o sonho descrito por Freire e que aqui tem espaço é o sonho de um mundo melhor. O que é um mundo melhor é uma definição em disputa – assim como os caminhos para chegar nele. O que a Constituição da República não sugere é tornar o Brasil um país mais doloroso para seus habitantes – embora muitos deles mesmos não se compadeçam com as dores de seus pares. O sonho é um sonho de mundo melhor, porque de dolorosa já basta a História.

2.3

Animais que dialogam

“Todas as coisas de que falo estão na cidade entre o céu e a terra.”

Ferreira Gullar, Coisas da Terra

Dar aula foi uma experiência que mudou a minha vida. A nossa aula, da Milena e minha, chamava Partilha de Conhecimento Social. Começávamos com a singela pergunta como forma de incentivar os educandos e as educandas a se informarem: “o que vocês viram no mundo essa semana que chamou a atenção de vocês?”. Todo tipo de debate era trazido: problemas na escola, problemas em casa, problemas da comunidade na qual viviam, problemas na cidade, problemas no país, problemas globais etc. Nós não precisávamos dizer o que deviam ler, onde deviam buscar informação, estávamos ali apenas para mediar o debate entre

¹² Veja que não há uma fórmula pronta para esses sonhos. Embora Paulo Freire muitas vezes tenha assumido sua posição socialista e de militante de esquerda (FREIRE, 2019), nunca fez de seu ideal de vida uma fórmula que todos deveriam seguir. Até porque percebe adiante que há outras camadas de reivindicações que não apenas aquelas inspiradas nas questões de classe apontadas pelo marxismo clássico (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

os participantes e as participantes – e trazer alguma correção se alguma informação falsa fosse trazida para a aula.

Aquelas turmas foram muito marcantes para mim, não só por terem sido as primeiras experiências docentes da minha vida, mas porque eu encarei ali uma realidade óbvia para uma geração um pouco mais nova do que eu: todo a informação estava na internet. Na idade deles, eu ainda não tinha um celular para consultar imediatamente as informações que eu quisesse. Hoje eu sei de todas as facilidades que a internet traz – esse trabalho mesmo não seria possível sem ela, uma vez que eu estou em casa isolado em razão da pandemia de COVID-19.

Por isso, eu quase não precisava levar informação à sala de aula. Muitas vezes eu trazia assuntos que considerava importantes: havia muita coisa no mundo que os educandos e as educandas não olhavam autonomamente, sobretudo assuntos que diziam respeito ao que eles viam como muito distante da realidade deles ou muito distante para que sentissem que podiam afetar. Mesmo os assuntos que tratavam de situações geograficamente próximas – situações até mesmo criadoras de injustiças suportadas por pessoas da turma –, muitas vezes, pareciam a eles que não podiam ser objeto de mudança.

Logo que incentivados, eles olhavam para essas situações próximas e/ou distantes, traziam suas visões sobre o que ali ocorria e faziam seu próprio debate em sala de aula. O mundo inteiro cabia naquela sala: das guerras no Oriente Médio, aos conflitos armados das comunidades carentes cariocas; das denúncias de corrupção contra políticos a história sobre um inspetor de escola que assediou alunas; de prevenção contra ISTs à prevenção contra as inseguranças individuais da adolescência.

Essa foi uma fórmula que deu tão certo que perdurou durante os três anos que estive como professor do Elos Educação sem muitas alterações¹³. Os estudantes e as estudantes de um ano voltavam no ano seguinte para participar da aula: queriam debater, queriam contar, queriam compartilhar. Em 2019, chegamos a oferecer duas aulas: uma para estudantes e daquele ano e outra para quem havia estado conosco nos anos anteriores e voltava todos os sábados para a nossa aula.

Eu e Milena nos divertíamos muito fazendo aquilo¹⁴. A gente estudava, se preparava, mas, na hora da aula, precisávamos estar verdadeiramente

¹³ Durante o corrente ano de 2020 e até o momento, o Elos Educação não funcionou em razão da pandemia de COVID-19.

¹⁴ Um dado interessante sobre nossos métodos para mediar a aula. Enquanto eu estudava Paulo Freire e me inspirava nele para as aulas, Milena tinha como inspiração Bell Hooks. Nunca

preparados para dialogar. Era na troca que a aula se construía: tanto na nossa troca com educandos e educandas, quanto - e principalmente - na troca entre eles e elas. O mundo cabia naquela sala de aula, porque, no mundo fora da sala de aula, seres humanos também dialogam, trocam, falam e escutam.

O diálogo é uma categoria fundamental no pensamento freireano. Além da dimensão inacabada do ser humano, Freire também desenha o ser humano como um ser relacional (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2016), ou seja, são seres que afetam uns aos outros, o que se faz pela palavra. O vernáculo é o elemento com o qual seres humanos expõe uns aos outros sua leitura do mundo e seus projetos de novos mundos – seus sonhos. Dialogar é, portanto, uma forma coletiva de construção de conhecimento.

O método de ensino de Paulo Freire tem como base fundamental a ação dialógica (FREIRE, 1967) – o que aparece em seus primeiros escritos e percorre toda a obra. No que toca especificamente a dinâmica de sala de aula¹⁵, o diálogo ganha terreno ao passo que o professor não é visto como o grande detentor de um precioso bem (o saber) que será entregue por ele aos educandos e às educandas, porque o que fornece conhecimento e aprendizado é a própria leitura que se faz do mundo. Professoras, professoras, educandos e educandas dialogam sobre o mundo que todos percebem. O mundo é, ao mesmo tempo, o objeto do aprendizado e o meio pelo qual pessoas tem contato, então educadores, educadoras, educandos e educandas dialogam a respeito do mundo e mediatizados pelo mundo. Dentro desse processo dialógico, aprendem.

Nesse contexto, Freire opõe sua proposta de educação, uma educação dialógica e problematizadora, e uma outra forma de educação, a educação *bancária*. A educação *bancária* vê educandos e educandas como seres absolutamente ignorantes, seres com conhecimento em falta. Seriam como recipientes vazios a serem preenchidos pelo educador ou pela educadora. Em sendo vazios, educandos e educandas não teriam o que refletir ou contribuir, são

conversamos sobre isso. Quando eu já fazia a pesquisa para essa dissertação, li o livro que Bell Hooks escreveu para refletir o pensamento de Freire “*Ensinando a Transgredir*” e fui falar com Milena sobre o livro. Disse a ela: “Li um livro que tem tudo a ver com você.” Ela me respondeu: “Eu sempre me inspirei nesse livro para as nossas aulas”. Nossas práticas confluíram naturalmente em sala de aula, o que parecia espontâneo, mas eram as nossas inspirações teóricas para aquela prática que já dialogavam.

¹⁵ Esse trabalho não pretende percorrer longamente sobre os métodos de ensino de Paulo Freire, como já foi exposto na Introdução, contudo, é impossível se falar da visão de educação de Paulo Freire sem ter em mente que essa visão propõe um método. Não é uma concepção cuja prioridade é o desenho de uma reflexão abstrata, mas sim que tem como objetivo impactar a realidade na reflexão a respeito dos métodos de sala de aula. Trazer o método, portanto, é importante para que se veja a que fim essa visão sobre a educação se pretende.

seres passivos que recebem a dádiva do conhecimento a ser entregue pelo professor ou pela professora (FREIRE, 2019).

A educação dialogal e problematizadora reconhece todos os seres humanos como seres capazes de reflexão e seres que trazem seus conhecimentos. Ninguém nasce sabendo todas as coisas, mas também ninguém passa a vida inteira sem aprender nada – dentro ou fora da escola. Mesmo quem nunca frequentou uma escola tem muitos conhecimentos acumulados de outras formas que não sejam a partir do ensino oferecido pela educação formal. Veja o que meus alunos trouxeram: quando eu os incentivei a buscar conhecimento e se informar sobre o mundo, eles foram à internet e acessaram esses dados. E mesmo sem internet, as pessoas sempre têm algum conhecimento a trazer: conhecem seu ofício, conhecem sua cultura, conhecem o lugar onde vivem, conhecem a história das pessoas que ali viveram, conhecem formas de fazer arte, etc. O meu avô, que vivia em uma pequena vila de menos de mil habitantes no interior de Minas Gerais, sabia dizer se ia chover de acordo com o vento e a formação das nuvens – ele não aprendeu isso em uma escola, mas na vivência cotidiana local.

Essa perspectiva de Freire dá importância a outras epistemologias externas ao conhecimento científico. Há uma pluralidade de fontes de conhecimento que faz ser possível a reinvenção constante do saber, especialmente o saber quando encarado em uma situação concreta. Não são saberes que se anulam ou se sobrepõe, mas que dialogam e tornam possível o constante enriquecimento daquilo que é sabido, ou seja, o constante enriquecimento da leitura de mundo que uma pessoa pode fazer. Razões alternativas à razão científica ganham voz para externalizar seus conhecimentos – suas formas de ler o mundo – e, assim, participarem do debate. Quando tudo é posto no diálogo, a episteme culturalmente marginalizada é encarada com uma maior importância do que aquela que lhe foi atribuída até então (ROMÃO, 2008).

Assim, ao reconhecer que todos os seres humanos trazem seus conhecimentos, o diálogo que coloca todos os participantes em posição de igualdade se torna possível. Isso não quer dizer nem que todos os conhecimentos sejam equivalentes em todos os casos, nem que não haja conhecimentos que sejam falsos. Por exemplo, engenheiros civis constroem pontes, mas eu, que me formei em Direito, não tenho o conhecimento necessário para a construção de uma ponte. Não tenho como debater com o engenheiro a construção. O conhecimento do engenheiro para a construção da ponte precisa ser respeitado nesse caso, porque o engenheiro conhece uma técnica – uma forma de se relacionar com o mundo e agir nele – que eu não conheço.

Da mesma forma, reconhecer a validade dos conhecimentos plurais não é uma ode ao obscurantismo, à desinformação ou a confusão que se faz entre técnica e opinião, mas tão somente recusar a existência de hierarquia entre conhecimentos válidos – sejam eles aprendidos na escola ou na vida cotidiana. Essa validade passa pelo filtro da recusa ao falseamento: os conhecimentos podem ser debatidos, mas não as mentiras ou as informações falsas deliberadamente propagadas. Freire vê na manipulação da classe dominante a tentativa de tornar verdade aquilo que não é, por isso ele exalta a dúvida e o questionamento coletivo para que novos saberes sejam gerados (TORRES, 2008). Nesse contexto, as diferentes vozes têm espaço no debate, mas não se abre espaço para a desinformação deliberada.

Veja-se, por exemplo, as campanhas que se fazem contra a aplicação de vacinas. Vacina são comprovadamente eficazes para a prevenção de doenças. A falsa afirmação de que vacinas são ineficazes – ou até prejudiciais à saúde - se desdobram em problemas de saúde pública quando pessoas não se imunizam e, por isso, adoecem. Reconhecer variadas formas de conhecimento e não as hierarquizar não é abraçar esse tipo de informação falsa, mas criar condições de igualdade entre as pessoas para que o debate seja travado – sobretudo pessoas que podem contribuir com o debate oferecendo conhecimentos variados.

Ao lado disso, Freire reconhece uma grande autonomia de cada indivíduo em seu aprendizado. Isso significa que o educando e a educanda aprenderão segundo as próprias leituras que fazem do mundo. As pessoas não vão se preencher de uma matéria chamada sabedoria porque alguém lhes enfiou essa sabedoria pela goela abaixo, mas vão autonomamente ler o mundo – incluindo os objetos de conhecimento que lhe forem apresentados pelo educador ou pela educadora – segundo o próprio ponto de vista e aprender a partir dessa leitura. Há o reconhecimento de uma autonomia de cada pessoa para aprender em uma dialética das suas formas de ler o mundo e dos novos eventos que lhe são apresentados (FREIRE, 1996).

Reconhecer haver um conhecimento prévio e uma autonomia de aprendizado de todo ser humano impede a violência de que se queira obrigar que o educando e a educanda abandonem seu conhecimento anterior para passar a desfrutar de uma nova forma supostamente superior de conhecimento oferecida pelo professor ou pela professora. Paulo Freire chama essa violência de *extensão* (FREIRE, 2013b). Ela acontece sempre que a pessoa que hierarquiza conhecimentos tenta dizer ao detentor ou à detentora de conhecimento popular que sua sabedoria não é válida, mas é válida algum outro ideal de sabedoria. Os

processos de colonização – como será apresentado no Capítulo III – foram profundamente marcados pela violência da *extensão*: colonizadores impuseram sua cultura, seus conhecimentos e sua forma de vida aos colonizados como se a anterior forma de vida por eles experimentada fosse, de alguma forma, inferior.

Ao contrário da *extensão*, Freire propõe a *comunicação* (FREIRE, 2013b). A engenheira naval Paula Rodrigues Alves (2020) fez um estudo com pescadores de Itaipu em Niterói no qual entendeu as formas tradicionais de construção de barcos e propôs a eles melhoras para as suas embarcações. Em sua pesquisa, ela não impôs aos pescadores novas formas de fazer suas embarcações como se tivesse um conhecimento superior ao deles. Ela era formada em engenharia naval, mas aqueles homens tinham sua forma de construir barcos aprendida popularmente. A *comunicação* estabelecida entre a pessoa com conhecimento acadêmico e os detentores de conhecimento popular foi o caminho para a melhoria na construção das embarcações. Pela *comunicação*, seres humanos constroem juntos novos conhecimentos, porque trocam entre si aquilo que sabem a partir de diferentes matizes.

Se todos têm saberes válidos e podem expor esses saberes uns aos outros, está montada a estrutura dialógica que Freire propõe para a sala de aula. Contudo, essa estrutura não está restrita apenas à sala de aula, mas pode ser espalhada para todo o exercício de cidadania em uma democracia. O debate público a respeito das decisões coletivas a serem tomadas em uma democracia se funda nos diálogos travados entre os indivíduos dessa democracia. Na democracia idealizada por Freire, os conhecimentos de todos os indivíduos têm igual valor, porque todas as vozes têm igual valor também.

Nessa construção, Freire propõe uma radicalidade democrática (FREIRE, 1959): uma real possibilidade de construção coletiva e comunitária da sociedade compartilhada por seres humanos. Todos leem o mundo e identificam nele suas imperfeições – como visto no tópico anterior – e, a partir dessa identificação, sonham mundos sem as imperfeições, ou seja, mundo melhores do que esses experimentados. Para que os sonhos não estejam apenas na cabeças sonhadoras e possam ganhar materialidade, o primeiro passo é que seres humanos contem uns aos outros aquilo que sonharam.

Da mesma forma que a leitura do mundo pode ser reconstruída a partir da relação que as pessoas travam entre si na troca de conhecimentos válidos, a projeção de um mundo melhor pode passar pelo mesmo caminho. Nada disso descarta estudos e projeções individuais. Contudo, o caminho para haver uma passagem do plano das ideias para o plano da concretude exige que se conte aos

outros seres humanos a leitura do mundo e a projeção de um mundo melhor. Dessa forma, em Freire, o diálogo não é apenas um método educativo, mas é alçado ao patamar de princípio ético (CORTELLA, 2018) que permite às pessoas o intercâmbio de ideias para a reformulação de suas leituras de mundo e, consequentemente, de seus sonhos.

Novamente, esses outros seres humanos não aceitarão isso passivamente, porque terão suas ponderações pessoais a respeito do objeto que se pretende aperfeiçoar. Da troca entre todos de leituras e projetos – *denúncias* e *anúncios* – nasce uma leitura coletiva e um projeto coletivo. Pelo diálogo, a narrativa deixa de ser individual para se tornar uma narrativa coletiva. Seres humanos falam e escutam, e ao falar e escutar, coletivizam o que pensam: seus conhecimentos e seus sonhos.

2.4

Animais que mudam o mundo

“A História, apesar de sua dor agonizante, não pode ser desvivida; mas, se encarada com coragem, não precisar ser vivida novamente.”

Maya Angelou

Finalmente, chega-se ao momento em que seres humanos podem mudar o mundo. Veja-se o caminho que foi feito até então: seres que leem o mundo e aprendem a respeito do objeto sobre o qual se agirá, compreendem suas estruturas, mesmo aquelas que não são óbvias, mas objeto de uma investigação mais profunda das dinâmicas sociais que informam essas estruturas; a partir dessa leituras, seres humanos imaginam de que forma o mundo pode ser diferente naquilo que é imperfeito, ou seja, sonham com projetos de novos mundos melhores do que o mundo experimentado; como são seres relacionais e não podem agir sozinhos, seres humanos contam uns aos outros suas leituras e projetos, ouvem dos demais suas leituras e projetos, o que leva a existência de novas leituras e novos projetos que deixam de ser individuais para se tornar coletivos. Falta uma coisa: efetivamente agir sobre o mundo para mudá-lo.

Como seres humanos se relacionam com o mundo? A teoria freireana sobre essa relação faz um caminho que começa em uma abordagem baseada em trabalhos ligados à esquerda católica e, com o passar dos anos, estudos e leituras, ganha uma roupagem de inspiração mais marxista (SCOGUGLIA, 2019). Entender a relação do ser humano com o mundo, na abordagem freireana, requer um passeio entre essas duas escolas – não tão distantes entre si, uma vez que a

esquerda católica foi formada por quem também leu Marx (SOUZA, 2019). A absorção do marxismo muda em alguns aspectos a abordagem de Freire, mas isso não implicou em abandonar os pensadores da esquerda católica.

As duas principais influências nessa primeira fase são Jaques Maritain e Emmanuel Mounier (SOUZA, 2019). Ambos foram trazidos ao Brasil por movimentos católicos que se engajavam contra as moléstias sociais nacionais em um reposicionamento social desses setores religiosos. Maritain defende pluralismo e tolerância na construção de um Estado secular e democrático, ao que seria necessária a garantia de direitos civis, políticos e sociais. Ele informa, portanto, muito da atitude engajada e socialmente responsável de Paulo Freire.

Quem melhor traz a relação do ser humano no mundo que o rodeia é Mounier (1961). Ele concebe uma teoria, a qual cunha de *Personalismo*, na qual o ser humano não pode ser concebido como um ser atômico e solitário. Seres humanos não são cometas cruzando o eterno vácuo universal, mas seres em conexão profunda com o seu entorno. Pessoas se afetam mutuamente: amam, odeiam, matam, seduzem, etc. Isolar o ser é pensar apenas na intimidade que ele tem com seus pensamentos, mas há um aspecto que, mesmo esse pensamento íntimo e individual, é realizado provocado pelo que esse ser contempla no mundo que o cerca. Disto, pode-se pensar em como o ser humano age no mundo: dialeticamente. Há uma intimidade interior do campo reflexivo, mas há o exterior no qual o ser humano age: cria, transforma, produz, afeta etc. O ser humano que é afetado pelo mundo devolve ao mundo suas impressões em um movimento dialético.

A dialética deste ser humano com o mundo também ecoa na obra marxista absorvida por Paulo Freire. Karl Marx (1845) coloca a relação dialética entre seres humanos e as circunstâncias observando que seres humanos não podem ser vistos como meros resultados do mundo que os rodeia, porque são esses próprios seres humanos que produzem o mundo. A contribuição individual para a produção do mundo lida com a dialética de um mundo que guarda em si as produções de outros seres humanos. Por isso, recusa a criação de uma barreira entre um mundo abstrato (espiritual) e um mundo concreto. O que há é a intensa troca entre o que a abstração mental leva à ação sobre o concreto e como o concreto informa a abstração mental para decidir agir.

O ser humano concebido por Paulo Freire, além de inacabado, sonhador e relacional, é dialético – porque lida com o mundo de forma dialética (FREIRE, 1992). Esse é um dado que esteve presente desde o início desta exposição sobre a antropologia freireana: a leitura que se faz do mundo para o aprendizado é uma

leitura que se faz dialeticamente. Em Karel Kosik (1976), a dialética do concreto proposta pelo autor para compreender as estruturas subjacentes que resultam na realidade tem como objetivo a ação humana sobre a realidade. Dessa ação, uma nova realidade se forma, para ser novamente compreendida e sobre a qual se agirá. A compreensão sobre o mundo não é a de um observador que não é afetado pelo mundo, mas de um mundo que é afetado pelo observador e um observador afetado pelo mundo. A leitura do mundo é, portanto, uma leitura dialética.

Por isso, toda a construção feita até aqui aparentemente linear a respeito de seres que aprendem, sonham, dialogam sobre essas informações e, finalmente, agem para mudar o mundo, quando encarada dentro da concretude, ganha complexidade por um elemento aparentemente caótico da multiplicidade de ações humanas que se sobrepõem. Todos os seres – no Brasil, mais de duzentos milhões de brasileiros - participam do debate público em alguma medida se todos exercem a sua cidadania. Todos se afetam, todos aprendem, todos ensinam, todos trocam. Esse é um movimento constante e ininterrupto. Todos estão, ao mesmo tempo, em uma interação dialética com o mundo, a qual afetam o mundo dentro do qual os demais seres humanos vivem e são afetados pelo mundo que reúne as ações de outros seres humanos.

Na experiência de uma sala de aula democrática, é possível a realização de um debate mais ou menos organizado dada a delimitação de atuação: poucas pessoas, assuntos determinados, hora para início e fim. Também a Constituição da República constrói uma normatividade para a organização do debate público que pretende permitir que as diferentes vontades dos grupos sociais cheguem às instâncias de poder. O Estado é construído dentro de um modelo democrático que, para conseguir gerar resultado, propõe regras de funcionamento¹⁶. A realidade cotidiana é um debate público complexo de muitas vozes em muitos lugares em muitos momentos; muitos que ouvem, muitos que falam, muitos que trocam, muitos que se afetam.

É esse debate polifônico que faz a roda da democracia girar e seguir em frente. Isso porque Paulo Freire é o entusiasta de todas essas vozes: ele quer que todas elas tenham vez, porque é na afirmação dessas vozes que elas poderão determinar o próprio destino. O *mutismo* é um dos problemas sociais que precisam ser enfrentados – talvez o principal problema social eleito por Freire –, por isso o

¹⁶ Nem sempre a pretensão normativa é o resultado encontrado na realidade, mas os problemas que a realidade nos impõe são enfrentados no Capítulo III.

que ele pretende com sua pedagogia é empoderar as pessoas para que elas falem: se afirmem, se exponham, se autonomizem (FREIRE, 1959).

As obras de Paulo Freire propõem uma trajetória na construção da polifonia social. Em um primeiro momento, a apresentação do tipo ideal oprimido parece imprimir uma homogeneidade nessas vozes (FREIRE, 2019). O oprimido é o ser silenciado que pode criar consciência de sua situação no mundo para se dotar de autonomia e se libertar. Essa aparência de homogeneidade ganha novos contornos com o contato que Paulo Freire teve com movimentos identitários a partir da década de 80: há muitos projetos de mundos melhores a serem apresentados por diferentes grupos sociais¹⁷. Ao invés de apenas propor que cada grupo reivindique suas pautas, a proposta de Paulo Freire é no sentido de que diferentes grupos se apoiem mutuamente em suas necessidades para a construção de uma *unidade na diversidade* (FREIRE, 2001).

A mudança no mundo surgirá disso: das autonomias plurais que poderão conduzir a roda da democracia para este ou para aquele lado. Trata-se de um ambiente radicalmente democrático¹⁸. Quando falamos em leitura, sonho e diálogo, não haverá apenas um projeto humano posto. Não há um grande projeto da humanidade, mas a multiplicidade de trocas e discursos a produzir os mais diferentes resultados nas formas humanas de vida. O que há é o processo histórico que possui bilhões de agentes humanos a o construir.

Em se falando de Brasil, também não haverá apenas um projeto de nação. Há muitos projetos que expõem muitas pretensões para a edificação de diferentes brasis sonhados. Na democracia, há pluralidade. E em uma democracia efetiva, esses projetos plurais são postos para o debate público: diferentes pessoas vão argumentar a favor ou contra esses projetos, defendê-los ou refutá-los. Eventualmente, esse ou aquele projeto ganhará o apoio de, pelo menos, a maioria das pessoas para que se desdobre em uma política de Estado ou de governo. Eventualmente, mesmo que fora da ação estatal, esses projetos vão inspirar ações das mais variadas orientadas às mudanças práticas no mundo. Não faltam exemplos de ONGs com essa pretensão: atuações em favor da preservação do meio ambiente, distribuição de alimento para pessoas em situação de carência material, assistência médica etc.

¹⁷ A construção do oprimido e seu lugar na obra de Freire é tema do Capítulo III.

¹⁸ Paulo Freire, inclusive, não tem medo de ser considerado radical. Radical, para ele, é aquilo que é tratado desde a raiz, aquilo que é colocado dentro de uma perspectiva globalizante. Recusa, por certo, o sectarismo de quem não sabe ouvir vozes dissonantes das próprias. Não é radical por não saber ouvir o outro, muito pelo contrário, sua radicalidade está no fato de que ele quer que todos sejam empoderados a falar (FREIRE, 2019).

Portanto, mudar o mundo, na leitura freireana, é uma mudança que parte do empoderamento dos seres humanos para sua participação em um debate democrático e plural. Os projetos defendidos por esses seres humanos serão diferentes de acordo com as diferentes necessidades que encararem no mundo. Como já dito: diferentes *denúncias* sobre o mundo geram diferentes *anúncios* de novos mundos possíveis. Esses projetos serão apresentados aos outros seres humanos para que, coletiva e comunitariamente, construam o novo mundo.

Nessa construção, deve-se ter atenção de que a ação humana sobre o mundo já está presente no próprio debate que é travado. O diálogo é ação, a educação é ação, a leitura é ação, a escuta é ação, a troca de ideias é ação etc. A ação dialética sobre o mundo começa no diálogo que as pessoas compartilham a respeito deste mundo e se estende às ações humanas capazes de modificar a concretude com a qual o mundo se apresenta. Essas ações concretas, como dito, podem tanto ser ações que são o resultado de uma política de Estado ou de governo – sendo, assim, fruto das disputas travadas dentro do jogo democrático – ou resultado de ações engendradas por setores da sociedade que se organizaram para determinado fim – como é o caso das ONGs.

Paulo Freire constrói uma visão de cidadania para ser vivida o tempo inteiro, e é nessa cidadania que se constrói a ação sobre o mundo. A cidadania está no debate e na ação sobre a concretude, porque a cidadania está nas ações humanas que dependem da comunhão dos seres humanos. Em sendo seres relacionais, que não agem sozinhos e não mudam o mundo sozinhos, a cidadania se constrói a partir daquilo que se compartilha coletivamente. Em sendo inacabados, a cidadania se constrói naquilo que reinventam de si mesmos e aquilo que reinventam do mundo com o qual lidam. A cidadania emerge a partir de uma movimentação coletiva – movimentação esta que é a força capaz de realizar mudanças no mundo.

Nesse ponto, começa a ser desenhado de que forma Paulo Freire apresenta um modelo que pode ser vinculado aos ideais constitucionais de uma educação para o desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. O papel da educação será objeto de investigação no Capítulo IV, mas aqui já se pode ler a consonância entre o que propõe o objetivo freireano e a Constituição da República: seres humanos autônomos capazes de agir coletivamente no mundo em uma ação cidadã. O que Paulo Freire desenha como vocação do ser humano encontra consonância com os ideais de pluralismo democrático apresentados pela própria Constituição da República.

A Tragédia Humana: um diagnóstico social

*“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se,
com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”*

Paulo Freire

A visão freireana sobre o ser humano, como apresentada no Capítulo II, desenha um ser para viver a cidadania: ele aprende com o mundo, sonha a respeito do que poderia ser melhor, troca com os demais seres humanos a respeito do que aprendeu e sonhou e, por fim, as trocas criam um movimento coletivo de mudança. Nesse desenho, a democracia participativa e plena se torna uma possibilidade real: a coletividade pode agir sobre o mundo para que o amanhã seja menos doloroso do que o ontem.

Contudo, esse belo potencial humano de contornos otimistas encontra obstáculos, e é disso que trataremos no presente capítulo. Muito embora os seres humanos pudessem ter vivido esse ambiente de trocas e diálogos, o que se viu historicamente foi o erguimento de formas de dominação de uns seres humanos sobre os demais capazes de monopolizar a vontade coletiva na mão de uns em detrimento do que desejassem os outros. A tragédia a ser contada no presente capítulo é tragédia que envolve esse animal que poderia viver a cidadania, mas que não a vive porque sua história não foi pintada com a mesma beleza que a vocação humana identificada por Freire propunha.

Enquanto o capítulo anterior fazia o desenho do *ser mais*, ou seja, o desenho do ser que não encontra fronteiras e está em constante desenvolvimento, o presente capítulo faz o triste desenho oposto: o *ser menos* (FREIRE, 2019). O *ser menos* é o ser do aprisionamento, o ser da não afirmação. Se a Constituição da República tem por objetivo que a educação prepare os brasileiros para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da pessoa humana, neste capítulo será apresentado o obstáculo identificado por Freire para que isso aconteça: obstáculos para a cidadania e para o desenvolvimento do ser humano.

Cidadania e desenvolvimento das pessoas não são dados da natureza. A biologia, na maioria dos casos, confere a seres humanos uma série de órgãos e tecidos que configuram sua formação física, mas não é dessa conformação biológica que surge a cidadania ou o desenvolvimento das pessoas. É necessária a ação humana – tanto daquele que se desenvolve, quanto do contexto humano

no qual está inserido – para que se faça cidadania e desenvolvimento das pessoas, da mesma forma que a ação humana pode agir em sentido contrário ao construir regimes autoritário e limitadores dos seres humanos que lhe são subjugados. A ação humana pode construir tanto o que deseja a Constituição da República, quanto a sua sombra.

Nesse passo, a ação educativa também pode contribuir para a sua ocorrência: a ação educativa é uma ação humana. Ela se inscreve em um rol de uma multiplicidade de ações humanas que podem contribuir para os dois objetivos constitucionais tão repetidos aqui – ela não está sozinha na configuração de sociabilidade de seres humanos. Enquanto ser aberto – aberto ao aprendizado sobretudo – o ser humano encara o infinito de possibilidades de ações, sendo muitas dessas ações qualificadas como educativas pela relação que se cria entre seres humanos. Assim como esse rol infinito de possíveis ações, a educação pode contribuir para o fomento do que Paulo Freire identificou como a vocação humana para o diálogo democrático e coletivo – como descrito no Capítulo II – ou contribuir para a edificação de um regime de aprisionamento que nega aquela vocação – a tragédia que será descrita no presente capítulo. Da mesma forma, a partir de um quadro de aprisionamento, a educação também pode contribuir para a sua superação na criação de um contexto de liberdades.

A contribuição educacional para a superação desses desafios será tema do Capítulo IV. Por enquanto, no presente capítulo, o que será analisado é em que medida Freire viu no mundo a construção das estruturas de aprisionamento de seres humanos. O caminho a ser percorrido vai da categoria abstrata para a apreciação do caso específico concreto. Antes de tudo, o oprimido será apresentado como tipo ideal, ou seja, como categoria abstrata que pode ser identificada no mundo sob diversas formas de opressão. A humanidade, em sua criatividade perversa, foi capaz de conceber muitas opressões diferentes, o que será apreciado a partir do lugar ocupado pelo oprimido.

Depois começará a ser desenhado o aspecto histórico e social em duas etapas que continuam a caminhar do geral para o específico. Primeiro, o tema da colonização será pensado nas reflexões de Paulo Freire que transbordam o Brasil, visto que ele teve contato com outros povos que sofreram com a colonização – sobretudo, na América Latina e na África. A identificação do que há de comum será importante, principalmente no que toca os processos de invasão cultural pela cultura da metrópole na cultura da colônia e a formação das identidades coletivas como resultado desta invasão. Por fim, o Brasil será tema para que se veja de que forma o país era lido por Paulo Freire em seu histórico até o período vivido por ele

que percorre toda a segunda metade do século XX. Falar de Brasil, dentro desta perspectiva, é falar do Brasil anterior ao início da produção teórica de Freire, o Brasil vivido por ele e que é impresso em suas reflexões e, ao final, o Brasil de uma esperança que aponta para o futuro.

A partir disso, poder-se-á pensar os desafios identificados por Paulo Freire para serem enfrentados em uma perspectiva educacional que se propõe radicalmente democrática. O que precisamos sanar, enquanto sociedade, para que as pessoas possam se desenvolver plenamente e vivam a suas cidadanias? Quais são as chagas sociais que Freire nos convida a combater?

3.1

O lugar do oprimido

“Vi ontem um bicho na imundice do pátio catando comida entre os detritos. Quando achava alguma coisa, não examinada nem cheirava: engolia com voracidade. O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem.”

Manoel Bandeira, O Bicho

O oprimido é um ser humano. Isso parece uma constatação óbvia, mas o entendimento desta categoria precisa partir do elemento óbvio. Ser humano implica estar em algum ponto de semelhança com você. Eu não conheço seus hábitos e suas vivências, eu não sei da sua história nem o que você vai fazer com o que eu estou expondo nessas páginas do meu estudo sobre Paulo Freire, mas eu creio fortemente que você seja humano - assim como o oprimido. Talvez a diferença entre você e o oprimido seja o lugar que você ou ele (ou ela) ocupam em uma estrutura social – ou talvez não tenha diferença nenhuma e, em algum momento desta leitura, você conclua ser oprimido ou oprimida também.

No Capítulo II, foi desenhado um animal vocacionado a mudar o mundo coletivamente. O oprimido não participa dessa mudança na mesma medida que todas as pessoas, porque não tem a mesma participação na estrutura coletiva. Em alguma medida, portanto, pode-se dizer que o oprimido teve parte de sua humanidade roubada – ou até toda sua humanidade roubada na medida em que sua condição existencial pode ter sido reduzida a condição de “coisa”. Assim, pode-se pensar em gradações e diferentes intersecções de opressões que criam mapeamentos complexos de diferentes configurações de opressões que, por sua vez, gerarão diferentes oprimidos. Não há apenas uma forma de opressão, assim

como o fato de haver condições mais oprimidas que outras não nega o lugar de opressão de quem é menos oprimido.

A figura do oprimido surge explicitamente na obra *Pedagogia do Oprimido* (2019), a obra de maior alcance de Paulo Freire¹⁹. Já era uma figura esboçada nos trabalhos anteriores, pois que as características do oprimido como seu silenciamento e aprisionamento já estavam presentes nos trabalhos anteriores. A leitura de mundo realizada por Paulo Freire era informada pelo que ele tinha aprendido a partir da esquerda católica para ganhar um contorno explicitamente marxista a partir da *Pedagogia do Oprimido* (SCOGUGLIA, 2019). Sendo assim, a concepção da figura do oprimido se inspira na construção de Karl Marx para criar um tipo com o qual Freire vai trabalhar.

Muito resumidamente, em Marx (1998), há uma leitura do mundo que identifica a cisão dos seres humanos em classes sociais: escravos e proprietários; servos e senhores feudais; proletários e burgueses. Essas divisões são marcadas pelo polo que tem a propriedade dos meios de produção – proprietários, senhores feudais e burgueses – e o outro polo levado a vender a sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção como forma de subsistir. Sendo assim, a análise marxiana identifica sistemas econômicos nos quais uma minoria detém um monopólio de propriedade daquilo que é considerado essencial à produção – seja a terra, seja o maquinário da fábrica etc. –, enquanto as demais pessoas são levadas a vender sua força de trabalho para participar dessa produção e poderem desfrutar de uma fração daquilo que é produzido. É, pois, uma análise fundamentalmente econômica – mesmo que inclua elementos sociais e políticos para que possa ser feita.

Em Freire, a concepção do oprimido é mais política do que econômica: o oprimido é pensado em sua capacidade de autodeterminação e, como não é visto como figura isolada no espaço, em sua capacidade de determinar o contexto em que vive. O oprimido, como se verá melhor, é construído a partir da constatação de quem cala, enquanto há um outro – o opressor – cuja voz lhe sobrepõe para dizer de que forma deveria viver. Essa é uma figura que nasce simples, mas que sofreu alterações ao longo dos anos pois foi sendo vista de forma mais complexa: Freire percebeu de que novos ângulos esse oprimido podia ser percebido. Realizou ajustes e enriqueceu sua construção.

¹⁹ Segundo Otacilio Antunes Santana e Suzana Carvalho de Souza (2019), até 2017, a obra, publicada originalmente em 1968, foi traduzida para pelo menos 57 idiomas e possuiu ao menos 570.091 citações, ou seja, é uma média de mais de 11 mil citações por ano.

O objetivo da construção do oprimido é informar uma prática educativa e que, uma vez educativa, é política. Em Freire, toda educação é política, porque toda educação assume a posição de reprodução de um sistema ou perpetuação desse sistema. Há uma escolha: a problematização do mundo ou a mera passagem de informações como se o mundo fosse neutro (FREIRE, 1996). O mundo lido por Freire não é neutro, pois se trata de um mundo defeituoso e imperfeito. Por que defeituoso e imperfeito? Porque há opressão. A concepção do oprimido, portanto, é necessária para a construção de uma educação que tenha por objetivo levar essas pessoas oprimidas a problematizarem o mundo e buscarem sua libertação (FREIRE, 2019) – no Capítulo IV, os valores dessa prática educativa ganharão espaço. Paulo Freire nem ao menos finaliza o debate de como deveria ser essa libertação, porque isso é uma forma de vida que o próprio oprimido há de construir.

Quem é, então, o oprimido? Um dado sobre o oprimido percorre todas as obras: ele é concebido em razão do lugar ocupado em uma estrutura social. Não é um dado ontológico do próprio ser que o fará ser oprimido, não é algo que diz respeito à natureza do próprio ser. Pelo contrário, a natureza humana apontada por Freire se vocaciona a um regime de liberdades opostos à opressão. Isso porque a opressão é exatamente a negação desse regime de liberdades, é o seu avesso. Mas não é um avesso em consequência de que determinados seres humanos nasceriam com algum elemento defeituoso que lhes fizessem incapazes de viver aquilo que a humanidade se vocaciona. Não há elemento defeituoso. Para Freire, todos os seres humanos são iguais em suas vocações para viverem sua humanidade, assim como já foi exposto. A negação dessa vocação surge, contudo, das estruturas sociais dentro das quais esses seres humanos convivem.

Essas estruturas sociais dão origem a oprimidos e opressores: ambos os lados de uma mesma moeda de negação do regime de liberdade que poderiam viver, mas que não o fazem. Cabe perguntar, se seres humanos são tão vocacionados à liberdade, por que motivos construíram uma estrutura social que negou essas as liberdades para grande parte desses seres humanos? Parece contraditório que seres humanos ajam de forma contrária ao que faria parte de sua natureza. Entretanto, os seres vocacionados ao *ser mais* e ao desenvolvimento de si mesmos não necessariamente são seres caridosos e empáticos. *Ser mais* não quer dizer ser bondoso, mas possuir um horizonte de infinitas possibilidades de ação, então *ser mais* está inscrito em uma perspectiva do poder ser. Trata-se de uma potência.

O oprimido tem a sua potência negada em razão do lugar que ocupa. Essa negação não é uma deficiência ou uma incapacidade, mas uma inserção do indivíduo em uma estrutura social na qual a infinidade de ações possíveis e caminhos trilháveis é restrita. O *ser menos* é o ser aprisionado. Esse aprisionamento pode ter diferentes formas e matizes – como dito, a humanidade também foi criativa na elaboração de perversas opressões. A opressão, na obra de Freire, diz respeito ao aprisionamento do sujeito.

Por isso não há contradição. Embora seres humanos ontologicamente tenham diante de si a infinita abertura para possibilidades de aprendizado e ação, esses mesmos seres humanos construíram estruturas sociais que localizaram muitos deles em um enquadramento capaz de restringir a sua ação. Assim, aqueles que eram vocacionados ao *ser mais* foram reduzidos ao *ser menos*, ou seja, ocupam o lugar de oprimidos. Se o *ser mais* é uma potência, a opressão é o contexto no qual essa potência permanece dormente, ou até mesmo mais do que dormente, ela permanece aprisionada.

Então que lugar é esse ocupado pelo oprimido? Dois elementos descrevem a cela ocupada pelo oprimido em seu aprisionamento: a *sombra* e a *prescrição*. Paulo Freire descreve a *prescrição* como “a imposição da opção de uma consciência à outra” (2019, p. 46). A partir disso, o comportamento do oprimido é prescrito a pautas estranhas a ele: as pautas do opressor. Agir segundo essas pautas é exatamente não possuir autonomia para que o agir seja realizado segundo o desejo próprio. Nesse ponto a *sombra* é instalada: o oprimido é localizado à *sombra* de seu opressor. Por isso dizer que a opressão é a negação do regime de liberdades: é a negação da autonomia do indivíduo, pois levado a agir em um regime heterônomo (DIAS, 2019).

Nessa relação entre oprimido e opressor, o resultado mais dramático é a visão do oprimido como “coisa”. Ele não decide o seu agir, mas o faz segundo o que lhe é prescrito por outrem, sendo assim, é instrumento do agir de outrem. Apenas o opressor se coloca como sujeito desta relação, enquanto o oprimido ocupa o lugar de objeto; um opera a grande máquina produtiva, enquanto o outro é apenas mais uma das engrenagens dessa operação. Disto surge uma diferenciação entre os seres humanos que gozam plenamente de sua humanidade e os seres humanos a quem não é dado pleno gozo de sua humanidade e que, por isso, são vistos como menos humanos do que os membros do primeiro grupo. Há a negação de um status de igualdade a partir da negação de humanidade. Por essa razão, Paulo Freire diz que o opressor é um necrófilo: não ama a vida contida

no oprimido, mas ama encará-lo como coisa instrumental, ou seja, como ente sem vida.

Nesse contexto, o oprimido, por sua vez, é preenchido pelo seu opressor. Em seu vazio existencial, para dar conteúdo a si mesmo, ao invés do oprimido o fazer com sua autonomia de vontade e pela sua liberdade, uma vez que estas lhe foram negadas, preenche-se pela pauta alheia. Esse preenchimento não inclui apenas ordens topicamente dirigidas pelo opressor ao oprimido, mas inclui sobretudo todo um cardápio de valores interessantes ao opressor que são instalados no oprimido. Assim, ele não apenas age por interesse heterônomo, mas é convencido de que esse é o certo a ser feito. Isso porque não dirige um olhar crítico ao próprio agir e não está consciente de toda a estrutura social da qual faz parte. Dessa forma, o opressor se instala no oprimido.

Por estar preenchido deste conteúdo, há uma enorme dificuldade em abandoná-lo, porque esvaziar-se é uma atitude dolorosa. Paulo Freire diz que há um *medo da liberdade*, expressão originalmente cunhada por Erick Fromm. Enquanto conformado em uma estrutura que lhe atribui um papel, mesmo que um papel muitas vezes doloroso e penoso, o indivíduo se serve de valores que fornecem justificativa e lhe preenchem para a continuidade desse papel. Quando lhe é dito “você não precisa estar aí se não quiser”, esse indivíduo teme tomar essa afirmação como verdade pelo risco do desmoronamento de um sistema de valores dentro do qual estava inserido. Ele precisa abandonar sua consciência original para adotar uma nova forma de ler o mundo. Na expressão de Hegel, precisa superar sua “consciência servil” de “ser para outro” para assumir uma postura de ser para si mesmo (FREIRE, 2019).

Esse desenho do oprimido sofreu modificações ao longo da obra de Paulo Freire, muitas delas em razão das críticas que foram dirigidas a ele. As críticas são de duas naturezas: de um lado aqueles que apontaram a categoria de oprimido como muito ampla e incapaz de bem atender a quaisquer especificidades, de outro aqueles que apontaram que o oprimido dizia respeito a um tipo específico de opressão muito vinculada à opressão econômica da construção de classes sociais e que não seria possível usá-la para a identificação de grupos marginalizados não só por motivos de concentração de riquezas, mas também em razão de marcadores sociais como raça e gênero (FREIRE, 1992).

Por certo, é da necessidade de responder as críticas do segundo grupo que o primeiro cai por terra: ao ser provocado a apontar de que forma sua categoria de oprimido abarca diferentes grupos sociais e diferentes formas de opressão, o desenho do oprimido se torna mais sofisticado e complexo para que

seu manejo na apreciação de situações concretas não seja mais de uma teoria generalista. Responder de que forma raça, gênero e desigualdade social criam opressões de diferentes matizes obrigou que fosse provado de que forma o enquadramento teórico do uso da categoria do oprimido poderia iluminar essas situações de opressão, atentando para o fato de que essas relações apresentam diferentes estruturas.

No que toca a questão racial, Paulo Freire reconhece sempre ter sido sensível a este tópico (PAULO, 2020). No caso brasileiro, a questão racial tem seu germen na captura de pessoas em território africano para serem escravizadas e trazidas ao Brasil para a realização de trabalho forçado. Por isso, o debate racial, na perspectiva da construção do oprimido em Paulo Freire, encontra ressonância no debate sobre as desigualdades sociais que construíram o país. Há íntima ligação entre o racismo e a pobreza no Brasil, pois ambos são edifícios erguidos sobre o pavimento da escravidão. Na década de 60, Freire não teve acesso ao debate racial como teve depois – na década de 80 – e nem mesmo poderia ter acesso às formulações a respeito do racismo que hoje são ricamente debatidas no Brasil, mas havia a sensibilidade de incluir em seu argumento a preocupação racial, mesmo que não a desenvolvesse explicitamente.

Ele reconhece que falar de classe e raça no Brasil são questões imbricadas. Por isso, a concepção de um oprimido que teve seu poder de vocalização suprimido – importando em não determinação de seu próprio ser e no contexto em que vive – que está vinculado a uma determinada classe social é um debate que inclui a questão racial na medida em que se fala de um país no qual a cor da pele das pessoas determinou – e ainda determina – a classe social a qual elas pertencem. Paulo Freire não é um teórico do racismo, mas não o ignora como problema social brasileiro e não pensa a concepção do oprimido sem a sua potencialidade de ser visto enquanto figura racializada (FREIRE, 1996).

Por outro lado, a questão de gênero não estava contemplada – e o próprio Paulo Freire reconhece isso (PAULO, 2020). Ele admite que, quando construiu a categoria do oprimido, ainda não havia se sensibilizado para as opressões sofridas pelas mulheres, mas, ao perceber essa falha, se diz disposto a corrigi-la. Embora o oprimido, originalmente, seja sim um homem, ao refletir sua construção original e reconhecendo seus erros, Paulo Freire reelabora sua categoria para que oprimido seja um ser a-gênero: homens e mulheres podem ser seres humanos oprimidos (FREIRE, 1996).

O ser político suprimido de sua autonomia tem gênero. A vivência de homens e mulheres não podem ser postas em um mesmo pacote como se a

expressão política de cada tivesse a mesma capacidade de se desdobrar em ação concreta sobre o mundo. Novamente, há de ser feito a ressalva que Freire não é um teórico que busca responder a perguntas colocadas pelas pessoas que estudam as questões de gênero, mas que reconhece – mesmo que tardiamente – a necessidade de que mulheres sejam vistas enquanto seres oprimidos em suas vivências e que, portanto, podem ser vistas sob essa perspectiva.

Em sua obra dedicada à reflexão do trabalho de Paulo Freire, *Ensinando a Transgredir*, Bell Hooks (2013) é explícita ao dizer que o oprimido concebido por Freire não enfrenta as questões de classe e gênero de forma explícita – questões estas de enorme relevância na construção teórica de Hooks. Contudo, mesmo que perceba que Freire não foi explícito em tratar desses temas, ela diz se reconhecer na categoria do oprimido porque também não lhe foi dada voz e autonomia. Sendo assim, embora Freire não tenha pensado nesses marcadores, a categoria que se criou, ou seja, o resultado do caminho percorrido concebeu uma figura típica que, segundo Hooks, também reflete a situação vivida por uma mulher negra: lhe foi negada a voz e a autonomia para agir sobre o mundo. Essa foi uma das críticas que Freire recebeu sobre o seu trabalho que o fez realizar a revisão de seu pensamento²⁰.

Ao revisitar a *Pedagogia do Oprimido* na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), a perspectiva do oprimido é apresentada de forma a abarcar as questões identitárias com as quais ele teve contato nos anos 80. Ali, o oprimido não é mais apenas fruto da estrutura de classes que obriga seres humanos a venderem seu tempo de vida a outros seres, mas inclui as formações das identidades desses oprimidos em seus marcadores sociais – dentre esses marcadores, se destacam raça e gênero. Não se trata mais apenas de classe social, mas de diferentes perversidades que criam diferentes relações de opressão no mundo. Freire reconhece que as opressões do mundo, ou seja, as estruturas sociais que não permitem às pessoas viverem em um regime de liberdades que lhes proporcione um *ser mais* podem ter origem na concentração de riqueza, mas também podem ter origem em outros marcadores sociais que fazem com que alguns seres humanos não sejam dignos do mesmo tratamento que outros seres humanos, ou seja, não sejam dignos do gozo de um mesmo regime de liberdades.

²⁰ Os dois dialogaram presencialmente sobre o tema. Bell Hooks relata que Paulo Freire reconheceu a ela a falta das questões femininas na construção do oprimido e estava disposto a corrigir esse erro.

Por essa razão, em *Política e Educação* (2001), é destacada a importância da troca entre as pessoas que fazem parte desses diferentes grupos oprimidos. As histórias e as vivências não são todas iguais, mas possuem grande capacidade de interlocução. As pessoas não precisam ser todas iguais – e nem devem ser –, mas podem ser mutuamente empáticas e podem perceber sua capacidade em compartilhar projetos de mundos melhores ao observarem quais são as imperfeições mundanas que afetam outras pessoas, mas não as afetam. Nesse sentido fala em “unidade na diversidade”: pessoas diferentes com vivências diferentes e origens diferentes que compartilham entre si as opressões suportadas em suas experiências de forma que o mundo seja um lugar melhor para todas as pessoas envolvidas.

Paulo Freire não é um teórico sobre raça e gênero, mas também não ignorou a chaga social criada por esses marcadores. É um homem de seu tempo que deu conta dos debates de seu tempo: estava nos anos 60 refletindo sobretudo a respeito de classe social e nos anos 80 observou o surgimento de movimentos identitários a apresentarem novas demandas de um mundo diverso até mesmo em suas desigualdades. Ao ser confrontado com essas demandas, absorveu em seu trabalho não a mera tentativa de moldar o oprimido para refletir essas demandas, mas buscou refletir de que forma essas demandas poderiam ser vocalizadas, ouvidas e desdobradas em ação concreta. Freire objetiva a criação de diálogo e empatia, e não dizer qual deveria ser o conteúdo dessas demandas – até porque são os grupos oprimidos que devem apresentar suas demandas, não o Paulo Freire.

Também reconheceu que todas essas relações opressoras possuem um dado em comum: foram historicamente determinadas (FREIRE, 1985). Nenhuma delas ocorreu por formação espontânea, mas são o resultado de uma mesma conformação histórica – a nossa conformação histórica – que deu ensejo a uma sociedade complexa e diversificada em suas formas de vida e suas formas de opressão. Elas partilham, portanto, de uma mesma história e, por isso, banham-se em um mesmo caldo cultural. Hoje temas como interseccionalidade surgem para podermos apreciar de que forma essas opressões se combinam ou não na experiência de cada pessoa, mas esse é um conceito com o qual Freire não tivera contato. Mesmo assim, ele já percebia a necessidade de que diferentes pessoas em diferentes situações de opressão estabelecessem diálogo entre si para criarem uma *unidade* em seus projetos de mundos melhores – era o que ele chamava de *unidade na diversidade*.

Nesse caminho, o oprimido ficou mais sofisticado ao se perceber que diferentes características da estrutura social são capazes de roubar as autonomias e liberdades das pessoas. Não há apenas uma forma de opressão, mas várias formas, porque há várias formas de aprisionamento. Se o que se pretende é a libertação de toda essa gente, não se pode pensar em apenas uma atuação possível. Paulo Freire não sabe nem ao menos qual a solução para um mundo tão complexo em seus problemas, mas aponta o diálogo como seu caminho.

Aqui eu não tenho a menor pretensão de dizer se esses grupos sociais devem ou não estar satisfeitos com a forma com a qual Freire absorveu as suas demandas, o que posso descrever é o movimento realizado por Freire com o objetivo de contemplar esses grupos sociais pelo fato de ser sensível às necessidades por eles postas. Também não quero aqui cobrar dele que desse conta dos debates exteriores ao seu tempo, porque ia se tratar de anacronismo. Por isso, o que se pretende destacar é a sensibilidade de Freire em refletir de que forma esses temas podem ter impacto em sua pedagogia sempre dirigida aos silenciados: admite que o mundo apresenta muitas formas de silenciamento em uma variedade de perversidades.

A crítica de que o oprimido seria uma categoria generalista demais perde terreno quando se explicita os casos nos quais ela é absorvida. Há uma densificação dessas pessoas ao serem apresentadas em seus exemplos concretos de opressão. O oprimido não é qualquer ser humano que sofre, mas aqueles que sofrem por estarem em situação de uma humanidade negada dentro de um sistema que nega a humanidade de seus iguais. Enquanto tipo ideal, não abandona sua generalização para abarcar diferentes aspectos da vida humana, mas, ainda assim, não é uma caixa na qual qualquer bobagem pode ser encaixada.

Mesmo que geral, o oprimido precisa refletir um aspecto sistêmico. Há, assim um dado a ser compartilhado por um grupo humano para que seja visto como menos humano do que outros seres humanos. A opressão não diz respeito apenas a experiência individual de cada um. As pessoas podem perceber as opressões em suas vivências individuais, mas isso é um reflexo de uma estrutura social na qual a pessoa está inserida. É na relação entre o ser humano e o todo que a opressão é estabelecida. Por isso, as opressões são vistas nas vivências das pessoas, mas como expressão de uma construção sistemática, ou seja, de uma estrutura geral surgida a partir de um sistema social.

Oprimidos estão entre nós – oprimidos somos eu e você –, lutando por sobreviver a despeito das injustiças e desigualdades sociais que os subordinam e os obrigam a fazer uma série de coisas determinadas de forma heterônoma. Oprimidos são todos aqueles e todas aquelas diminuídos a objeto, “coisificados” (FREIRE, 2019), em uma sociedade injusta. Oprimidos são todos aqueles que merecem voz, mas foram silenciados pela roda da história.

3.2.

O tempo da colonização

“A política do colonialismo é a política do medo. É criar o ‘outro’, criar os desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que nos defender deles com barreiras como passaportes e fronteiras.”

Grada Kilomba

Ao ser exilado pela ditadura militar brasileira, Paulo Freire iniciou seu périplo pelo mundo. Passou pelo Chile, Estados Unidos, Suíça, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e outros (GADDOTI, 2004). Desses países²¹, apenas a Suíça não passou pelo processo de colonização – e Genebra funcionou muito mais como um ponto geográfico de estabilidade no qual Freire se fixou para que pudesse agir em diferentes países com suas ideias sobre educação. Havia agruras comuns a serem enfrentadas nos variados países produtos da colonização. Agruras inclusive no que concerne a relação dos sujeitos com o mundo em sua leitura do mundo e ação dialética sobre ele.

O interesse de Freire, ao analisar esses países, não diz respeito apenas aos aspectos políticos e econômicos da exploração colonial, mas também – e sobretudo – à forma como as leituras de mundo dos colonizados foram impactadas pelos processos exploratórios da relação colonial. Por certo, os países guardam especificidades que tornam seus processos históricos e sociais únicos, mas, mesmo assim, um trabalho educacional que atravessa tantos países diferentes consegue perceber de que maneira eles compartilham percepções a respeito de si mesmos e a respeito de seus colonizadores.

²¹ Não destaquei por acaso, porque esses foram os países com os quais ele teve maior envolvimento. Quando saiu do Brasil, ficou meses no Chile, antes de ir aos Estados Unidos e, por fim, estabeleceu-se em Genebra. Seus contatos com Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe ocorreram quando do apoio à educação pública dos países recém libertos dos grilhões coloniais. Esses foram os mais importantes na trajetória, mas chegou também a atender ao convite de outros países: Austrália, Itália, Tanzânia, Angola, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia e outros.

O enquadramento teórico dessa relação entre colonizadores e colonizados não nasceu sem o estudo de pessoas que produziram reflexões a respeito desses países colonizados: Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Albert Memmi e outros. Para o estudo dessas culturas, Freire traz ao seu trabalho aquilo que essas culturas produziram para que não tome a posição de elemento externo salvador que poderá, de alguma forma mágica, iluminar essas culturas e retirá-las das trevas da não razoabilidade. Em sua contribuição, Freire não quer ser elemento externo salvador, mas ouvir as pessoas dessas culturas e dialogar com elas a respeito de suas necessidades.

Quando, no Capítulo II, foi colocado em destaque a característica do animal humano de ser capaz de dialogar, foi destacado como Freire nega a possibilidade de que conhecimento sejam hierarquizados. Por isso defende a *comunicação*: a troca entre as pessoas para que umas ofereçam as outras aquilo que sabem, estabeleçam o diálogo e aprendam. No outro extremo, está a *extensão*: a imposição vertical de conhecimento que é simplesmente transferido de alguém que sabe mais para alguém que sabe menos (FREIRE, 2013b).

Essa diferenciação não é concebida apenas para pensar o momento de uma atividade de ensino propriamente dita – ou apenas o exercício individual de comunicação ou extensão –, mas também para refletir a relação entre diferentes culturas. Isso porque a *extensão* também é vista enquanto *invasão cultural*. Por ela, aquele que se julga possuidor de um sistema de conhecimentos superior torna o grupo humano possuidor de um suposto sistema de conhecimentos supostamente inferior o objeto de sua invasão. Diferentes culturas são colocadas em uma perspectiva hierárquica para que se diga qual delas deveria desaparecer – em razão de uma suposta inferioridade – e qual delas devia ser absorvida pela outra cultura – em razão de uma suposta superioridade.

Veja-se: o colonizador, portanto, é aquele que coloca o seu próprio sistema de conhecimentos como superior ao sistema de conhecimentos do colonizado. Por esse motivo, o colonizador se sente legitimado a invadir culturalmente o colonizado: ele inventa a justificativa de que essa invasão cultural será benéfica ao colonizado. A pintura, então, é a de dois povos: um povo tem uma cultura alegadamente rudimentar que deveria abandonar, em razão de que seriam supostamente selvagens ou incivilizados; e o outro povo, este sim dono de um sistema de conhecimento superior e iluminado que, em razão de sua suposta superioridade, deveria ser espalhado por todo o mundo. O próprio possuidor de uma cultura que pretende invadir culturalmente outro povo inventa a justificativa para realizar sua invasão.

Em sua obra *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Albert Memmi²² (1967) traz o tema da colonização dentro desta perspectiva – e foi essa a obra de Memmi uma das obras que influenciou Freire –: há a apresentação de duas figuras típicas, o colonizado e o colonizador, a lidarem uma com a outra a partir da ideia de que possuem uma da outra. O colonizador – especialmente o colonizador que não recusa essa posição e a exerce plenamente – explora o colonizado materialmente e justifica essa exploração em uma suposta superioridade que lhe é conferida pelo fato de ser europeu. É na sua origem nacional que ele justifica a desigualdade, ou seja, é uma desigualdade erguida sobre um embasamento racista e etnocêntrico.

Já o colonizado é idealizado como uma figura com uma falta, uma figura defeituosa. A partir dessa ideia de um ser com defeito, o colonizado é destituído de sua potencialidade de sujeito para ser posto para fora da história. É o ser que não tem mais o direito de construir futuro. O paralelo entre o que Memmi descreve como o colonizado e o que Freire descreve como o oprimido é evidente, mas é necessária atenção para uma diferença sutil: Memmi está denunciando uma ideologia que vê o colonizado como defeituoso e inferior ao colonizador e que, por isso, não é mais digna de construir o futuro, já Freire faz o diagnóstico da percepção de que há seres humanos cujos direitos de construir o futuro foi negado, seres humanos apagados e silenciados. Sendo assim, Memmi percebe um discurso que objetiva a redução das humanidades, enquanto Freire vê que essa redução já aconteceu. Eles não discordam, mas estão olhando o mesmo fenômeno em perspectivas diferentes – perspectivas que refletem em muito o processo histórico de seus países de origem na medida em que o Brasil foi colonizado há muitos séculos e o Egito teve uma colonização mais recente.

Na relação entre colonizador e colonizado, Memmi apresenta o passo seguinte: o que pode ser identificado com o que Freire chama de *invasão cultural*. É o momento em que o sistema de conhecimentos do colonizador é ensinado ao colonizado, o que pode se dar de muitas formas: escolas, imposições da língua etc. O que fica clara é a marginalização de uma cultura para que ocorra o prestígio da outra. Nesse contexto, ele enxerga dois desdobramentos possíveis: a humilhação cultural ou a ruptura. A humilhação cultural é o avanço da colonização no sentido de sobrepor uma cultura a outra: uma é prestigiada e celebrada; a outra

²² Durante a leitura do livro feita para esta pesquisa, Albert Memmi veio a falecer aos seus 99 anos. Quem me informou foi meu orientador Renato Lessa quando eu lhe enviei uma mensagem dizendo “estou terminando o Memmi”, ao que ele respondeu “você viu que ele faleceu semana passada?”. Por isso, gostaria de dedicar essa singela nota de rodapé como homenagem a Albert Memmi.

é marginalizada e humilhada. A partir da humilhação de uma cultura, o processo de sua invasão tem sucesso porque antes de invadir é preciso enfraquecer. É na resistência a humilhação e a invasão que o colonizado se impõe e se afirma para impedir o avanço do colonizador. O tensionamento deste embate entre colonizados que resistem e colonizadores que pretendem avançar que surge a ruptura.

Nesse contexto, mesmo que o colonizado venha a romper com o colonizador, as marcas do sistema colonial ainda permanecerão presentes. A ruptura, para Memmi, é a revolta da nação colonizada para a expulsão do colonizador e construção de uma nova realidade. Nela, é necessário que se encare a nova forma de vida surgida a partir da invasão cultural perpetrada: o que restou dos usos e costumes originários da população colonizada em contato com o conteúdo que o colonizador conseguir invadir culturalmente de tal forma que não pode mais ser jogada fora. A língua é um exemplo muito claro dessa relação: o que restou das línguas originariamente faladas pelos povos colonizados? Os colonizadores introduziram suas línguas de forma a, em alguns casos, apagar a língua que se falava originariamente. Mesmo a ruptura com a colonização deixará permanecer a marca de que o povo liberto continuará a falar a língua de seu antigo colonizador. A língua é, assim, o marcador mais evidente da *invasão cultural* e da permanência da cultura colonizadora mesmo após o fim da relação colonial ocorrido pela ruptura realizada pelo colonizado. Lidar com essas marcas culturais que permanecem parte de entender as novas formas de vida de um povo após a colonização, mas com o objetivo de uma concepção autêntica dos valores culturais abrigados por esse povo em um novo tempo.

Freire enxergou essas questões, ao refletir a necessidade de que sistemas de conhecimento não sejam hierarquizados. Para ele, o sistema de conhecimentos de um povo não é superior ao outro, sendo necessário o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento que permitam a comunicação mútua de uma troca que seja profícua a todos. Contudo, a história da colonização, seguindo o que diz Memmi e é refletido na obra de Freire, foi uma história de *invasão*, ou seja, uma história de *extensão*: um sistema de conhecimentos de uma cultura foi imposto sobre outra cultura (FREIRE, 2013b).

O resultado disso foi que, ao lidar com países recém libertos, não encontrou mais a cultura desses países no estado em que estavam antes da colonização, mas a cultura de países que passaram por um processo histórico violento e invasivo. Especialmente no que diz respeito ao uso da língua nos países que foram colonizados em suas contribuições para seus sistemas de educação,

Freire viu ali um exemplo de como a cultura original estava invadida pelo colonizador. Uma crítica que lhe foi dirigida foi que, ao contribuir para que esses países desenvolvessem seus sistemas de alfabetização, Freire o fez a partir das línguas europeias, ou seja, ao invés de contribuir com uma alfabetização que ensinasse a população a ler e escrever em suas línguas tradicionais, foi ensinado à população a ler e escrever na língua de seus antigos colonizadores. A isso, Freire respondeu que não estava em seu poder decidir em que língua as pessoas deviam se comunicar, inclusive de forma escrita. O que ele observou foi que a língua largamente usada pela população era a língua de seus antigos colonizadores, por isso contribuiu na formulação de sistemas de alfabetização que ensinasse as pessoas a ler e escrever nesta língua (1985).

A reflexão sobre *invasão cultural* e sobre a revisão dos valores de um povo é um diálogo que Freire também estabelece com Frantz Fanon. Desde a *Pedagogia do Oprimido*, a própria construção da figura do oprimido já tinha diálogo com as ideias de Fanon, principalmente com seu livro *Os Condenados da Terra* (1968). Fanon também descreve uma sociedade desenhada sobre a exploração de colonizadores sobre colonizados. Essa estrutura é descrita por ele como uma sociedade que segrega colonizadores e colonizados para a legitimação da violência do primeiro sobre o segundo. Os lugares e as funções são determinados dentro da máquina colonial de forma que o colonizado é o corpo que suporta a violência necessária ao mover das engrenagens. Assim, o colonizador faz da colônia um prolongamento da sua própria história, privando o povo colonizado da escritura de sua própria história. O colonizador violenta o colonizado, mas não admite a violência que aflige sobre o colonizado – e ainda fala contra “a violência” quando precisa de um discurso que legitime o impedimento de movimentos de independência.

Mesmo assim, a vontade do povo colonizado de ter uma vida melhor motivou sua libertação das amarras coloniais, para que desse início ao seu movimento de agir autônomo no mundo. Contudo, outros desafios são postos: embora Fanon comemore a independência, ele também percebe que só isso não será a resposta para o apagamento de todas as desigualdades visto que há desigualdades construídas dentro da nação recém liberta durante a colonização que não foram apagadas e desigualdades entre as nações do mundo em suas relações internacionais. O desafio do povo colonizado, portanto, não se encerra com a sua libertação: há ainda novos e velhos desafios a serem encarados.

Fanon convida o povo colonizado a uma virada em seus próprios valores. Essa busca de valores não pode ser uma idealização de um passado glorioso

antes da chegada do colonizador, mas construída a partir do que se percebe do momento agora de um país que se libertou e continua trabalhando em sua libertação. Esse novo trabalho de libertação não diz mais respeito ao sistema colonial, mas às formas sociais de interação que surgiram a partir dele e que se perpetuam – muito embora sejam interações que revelem alguma forma de perversidade. Há a identificação da necessidade de revisão para que o povo seja para si, mas de forma que a consciência nacional seja também uma consciência social, ou seja, que a consciência de que todas as pessoas pertence a uma mesma nação seja aliada a uma consciência de que ninguém nessa nação deve passar pelas privações que passaram sob a égide do regime colonial.

Toda essa necessidade da organização de um povo para si fica evidente na obra de Freire *Cartas à Guiné-Bissau* (1978). O livro conta o processo pelo qual o Instituto de Ação Cultural - IDAC²³ auxiliou a Guiné-Bissau recém liberta a construir seu sistema formal de educação pública nacional. Essa construção não teria como objetivo adornar os guineenses com uma profusão de conhecimentos estranhos a sua realidade, mas sim a capacitação da população para que melhor enfrentassem as questões postas cotidianamente. Pela primeira vez, Freire pensa a educação como fator com influência direta sobre a produção de um país e não apenas como fator exterior a estrutura produtiva (SCOGUGLIA, 2019). Toda a reflexão de um povo que age coletivamente para si está presente para pensar o lugar que a própria educação ocupa dentro desse sistema de produção de bens.

Para que se compreenda esse aspecto coletivo – tanto do ponto de vista da contribuição, quanto do ponto de vista da fruição – da produção, seria necessário o que Amílcar Cabral chamou de suicídio de *classe*, expressão tão repetida por Freire depois de ter contato com a obra *Unidade e Luta* (2020). Amílcar foi o líder do movimento de independência de Guiné-Bissau, assassinado antes mesmo de ver seu país independente. Ele chama de *suicídio de classe* uma atitude tomada por aqueles mais privilegiados dentro do sistema de classes sociais constituído pelo sistema colonial: a atitude de renúncia de seus privilégios em favor de uma consciência de igualdade entre todas as pessoas que fazem parte do país colonizado. Ele convida as pessoas a criarem uma unidade, a despeito de suas diferenças, por terem um propósito comum: a libertação da colonização.

E essa libertação tem como fonte a realidade vivida pelo povo: respeitar suas tradições e entender de que forma isso pode informar a formação de um

²³ Trata-se do instituto que Paulo Freire chefiava na Universidade de Genebra.

Estado – o que ele identifica dentro da tradição marxista da formação de um partido popular que vocalize as necessidades e os ideais desse povo. Trata-se de permitir que o povo determine o próprio destino e o faça coletivamente em um agir para si, não mais um agir voltado a um elemento exterior a este povo como acontece na colonização. As pessoas se organizam de forma a serem as reais favorecidas pelo seu trabalho, não há mais parasitas.

Tudo isso reflete na obra de Freire esse objetivo de permitir que os sistemas educacionais nacionais vocacionem às pessoas à resolução de suas necessidades em uma autenticidade cultural. No Capítulo IV, o papel da educação será mas bem explorado, mas aqui se apresenta um de seus desafios: descobrir a posição dessa educação em países nos quais houve uma profunda invasão cultural da qual emerge a necessidade de se redescobrir. No caso de Guiné-Bissau, encontrou um povo profundamente consciente de suas necessidades e de luta para saná-las, mas um povo que carecia de instrumentos para tornar concreto o seu sonho. Já era um povo voltado a si mesmo, às próprias necessidades (FREIRE, 1978)

Em seu desejo de libertação humana, portanto, ao refletir a colonização, Paulo Freire vê a necessidade da reflexão da consciência de um povo para que seja democraticamente voltado a si mesmo. Sair das amarras coloniais significa, portanto, não apenas acabar com o sistema colonial, mas possuir uma atitude de autonomia e não subserviência. Da mesma forma que o oprimido perde a autonomia na sua relação com o opressor, o povo colonizado perde sua autonomia na sua relação com o seu colonizador.

A figura do oprimido ganha, portanto, neste ponto, um aspecto coletivo: não é apenas uma pessoa que oprime a outra, mas se percebe como um povo oprime o outro. Não é apenas uma instalação dos valores do opressor no oprimido, mas a invasão cultural que a metrópole realiza em sua colônia; não é apenas a supressão da capacidade de uma pessoa ser sujeito da própria história, mas a história de todo um povo é suprimida; não é apenas um que deixa de ter autonomia sobre o seu fazer, mas todo um povo é subjugado para a obediência de uma vontade heterônoma – a vontade da metrópole.

E essa atitude de um povo de agir para si e não agir para outro depende da consciência que um povo tem de si mesmo. Não se trata de um nacionalismo radical que busca excluir as pessoas que não fazem desse povo, mas da busca pela identidade comum que permite a um grupo de pessoas o autorreconhecimento como parte de um todo comum. A partir dessa identidade, pode ser criada o ente coletivo a ser movido democraticamente para a satisfação

dos interesses de todos. É um redescobrir da identidade nacional após o processo colonizatório que compreende o resultado de toda a invasão cultural perpetrada.

3.3

O drama brasileiro

“Brasil, meu nego, deixa eu te contar a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar. Na luta é que a gente se encontra.”

Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda, Samba da Mangureira de 2019

O Brasil é lido por Paulo Freire como um acervo de desafios desde seu primeiro trabalho *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). Nele, Freire já se propõe a refletir o Brasil a partir de seu processo histórico e social. Em Freire, o país não é visto como uma fotografia congelada no tempo, mas dentro de um processo histórico anterior ao início do seu trabalho teórico, e que continua a se desenvolver diante dos olhos do autor. Trata-se de um processo ininterrupto. Para analisar o que Freire diz a respeito do país, então, dois pontos precisam ser ressaltados tendo em vista que as suas obras percorrem toda a metade do século passado: nesse período, o Brasil mudou, inclusive no que concerne a própria democracia do país; e a visão de Freire sobre o Brasil também mudou nesses anos todos, ainda que respeitando os valores que atravessam toda a sua obra. Há, assim, um processo histórico brasileiro a ser lido até o início de sua obra, na década de 50, e o que o país foi se tornando ao longo das décadas que Freire pode presenciar.

O povo brasileiro, com todas as contradições internas, é apresentado como condutor de um processo, porque, para Freire, o que podemos ver no momento presente é apenas um quadro no tempo de um longo filme a contar uma história. Não há interrupção do ser de um povo: há o passado, construtor dos desafios do presente, e o futuro como terreno de ação para superação desses desafios. Diferentes povos podem apresentar diferentes desafios. Quando se falou em colonização, foi ressaltado que diferentes países possuem singularidades nesses processos, mesmo que tenha sido ali já posto o que há em comum entre esses processos: a *invasão cultural* e da necessidade de construção de ser para si de um povo. O que aqui se destacará é o que há de ainda mais específico no caso brasileiro.

Nesse contexto, qual o principal desafio de que trata Paulo Freire ao analisar o Brasil ainda em 1959? O fato de que a falta de vivência democrática de um povo fez com que esse povo carecesse de uma cultura democrática (FREIRE, 1959). Isso porque não basta ter democracia escrita em bonitas palavras em uma Constituição – como se pretendia a Constituição de 1946 –, mas há sobretudo a necessidade de que se viva essa democracia em um ambiente que permita verdadeiramente que as pessoas tenham voz. Cultura democrática, para Freire, é o cultivo de valores necessários ao ambiente democrático: tolerância, diálogo, empatia, liberdade, solidariedade etc. Para Freire, essas coisas são aprendidas na vivência democrática – e não a partir da importação de modelos de outras democracias como se a normatividade pretensamente democrática fosse dar origem a uma democracia de maneira forçosa. Ao regramento democrático carecia uma cultura de valores que coadunassem com ele.

Qual o processo histórico, segundo Freire, resultou ao povo brasileiro na carência desses valores? Para investigar a cultura antidemocrática instalada no Brasil, Freire volta à construção do país pela combinação de dois fatores: o colonialismo predatório e o sistema escravocrata (FREIRE, 1959). O primeiro fator, o colonialismo predatório, diz respeito a primazia dos interesses econômico e comercial como característica da relação colonial estabelecida por Portugal sobre o Brasil. Não havia, assim, nenhum interesse civilizatório na povoação de terras brasileiras. Não que o interesse de construir no Brasil o que europeus entendiam por civilização fosse diminuir o fato de que uma invasão era perpetrada para a construção de um país, mas, neste caso, haveria outros valores a informar esta invasão que não apenas o interesse econômico e comercial.

Nessa configuração, portanto, Portugal não se preocupou com o povoamento do solo brasileiro ou com a organização do poder no país, mas se ateve tão somente com a garantia de que, a despeito do que acontecesse aqui, a metrópole tivesse ganhos econômicos. Sendo assim, a metrópole não buscava conduzir o cotidiano de sua colônia desde que as diretrizes necessárias para o ganho econômico da metrópole fossem seguidas. O que se viu, por consequência, na colônia brasileira, ao não haver uma participação ativa da metrópole na condução política da colônia, foi a não limitação do poder ativamente exercido por senhores de terras em seus latifúndios. Na medida em que a metrópole não agia para limitar o poder desses senhores, não havia um elemento externo a determinar de que forma o senhor de terras poderia ou não agir. Nos casos de perigo de invasão externa, a metrópole poderia comparecer para a defesa de suas

terras, mas os assuntos internos eram resolvidos por cada senhor em seu latifúndio.

Na formação dessa figura de poder, o latifundiário, além da pura relação comercial com a metrópole, adiciona-se o segundo fator: o sistema escravocrata. Os senhores latifundiários não eram apenas donos de terras, mas eram também donos de corpos humanos. O latifundiário era, portanto, senhor de terras e senhor de corpos. Senhor de corpos porque, no modelo escravocrata, pessoas são propriedade. Ninguém nasce propriedade de ninguém, mas se torna propriedade a partir do momento que é capturado, torturado e conduzido segundo a vontade de quem capturou. Da captura, seguirá à venda de um proprietário a outro. No caso do sistema escravocrata brasileiros, as pessoas escravizadas eram indígenas – majoritariamente em um primeiro momento –ou africanas – que vieram a se tornar maioria da população escravizada com o passar dos séculos –, retiradas de sua terra natal e levadas para trabalhar compulsoriamente, principalmente nas lavouras brasileiras. São pessoas diminuídas a meros instrumentos de produção do latifúndio, são pessoas reduzidas em sua humanidade – são os oprimidos descritos por Paulo Freire em sua versão mais intensa.

Para além do senhor e dessas pessoas escravizadas, havia outros personagens a constituir o elenco de homens e mulheres livres que gravitavam em torno do senhor de terras. Não são pessoas dotadas de grande autonomia ou poder, mas de gente que se preocupa em agradar ao senhor de terras e obedecer às suas ordens com o objetivo de desfrutar de certas benesses como seus protegidos. A família do senhor, por exemplo, lhe deve obediência e servidão, permanecendo sob o seu mando e proteção. Outras sortes de pessoas livres também serviam ao senhor – como capitães do mato e profissionais liberais em geral -, sempre estando disponíveis a servi-lo. Não havia espaço para questionamento, mas para obediência, embora livres e não subjugadas tanto quanto a população escravizada, as pessoas livres, ainda assim, ocupavam posição servil dentro da estrutura de poder.

Sendo assim, temos uma dinâmica social que não era informada pela solidariedade entre seus atores, mas pela obediência que todos compartilhavam em relação ao senhor. Não há espaço para o diálogo, mas para a ordem e obediência. Disto tudo, surge o que Freire chama de *todopoderosismo*: o ilimitado poder monopolizado pelo senhor de terras, seguido pela absoluta obediência daqueles que o cercam. Trata-se, pois, de figura absolutamente autoritária a exercer seu poder. A metrópole pode não ter tido a preocupação de exercer

autoridade sobre a sua colônia, mas a estrutura colonial da predação comercial teve como consequência a criação do autoritarismo dentro do latifúndio na figura do senhor de terras.

A maioria da população, nesse contexto, permanece absolutamente alijada do poder – até porque a maioria da população era formada por pessoas escravizadas. Elas são a mais pura concretização material da figura do oprimido concebida por Freire: seres humanos reduzidos de sua humanidade e colocados no estado de coisas. A *Pedagogia do Oprimido* é obra posterior a *Educação e Atualidade Brasileira*, então Freire ainda não havia pensado nessa construção teórica, mas pode ser vista a preocupação desde antes com as conformações históricas brasileiras que oprimiram toda uma população. No na análise de Freire do autoritarismo brasileiro, enquanto ao senhor é atribuída a característica do *todopoderosismo*, ao escravizado é atribuído o *mutismo*. Não por não querer falar, mas porque a palavra foi roubada do ser humano através do próprio processo de escravização. Como dito antes, a pessoa escravizada é reduzida pelo senhor a condição de coisa como se fosse mais um instrumento de produção dentro do latifúndio, e coisas não falam, coisas não dialogam, coisas não contestam. É o próprio autoritarismo do senhor de terras que imprime o *mutismo* sobre essas pessoas, porque não lhes é permitido o exercício pleno de sua humanidade para agir em liberdade, mas lhes é condenada a existência na redução dessa humanidade para que sejam instrumentos de servidão²⁴.

A estrutura de poder dos latifundiários permaneceu até mesmo após a Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. O poder dos senhores de terras era consolidado o bastante para a sua manutenção mesmo que a formulação do poder institucional não fosse mais a mesma. O poder de fato dos latifundiários sobre as pessoas que viviam e trabalhavam em suas terras foi perene – perene mesmo após a abolição da escravatura em 1888. Embora, em diferentes medidas, muitas pessoas no Brasil tivessem adotado discursos aparentemente democráticos, a vivência nacional não revelava essa democracia. Podia até haver alguma formalidade de previsão de eleições periódicas, mas permaneceu o vício antidemocrático do poder de fato de latifundiários sobre pessoas escravizadas – estas nem mesmo podiam votar – ou trabalhadores de

²⁴ Por certo, houve revoltas e essas pessoas não foram apenas seres passivos a aceitarem o sistema violento que se abatia sobre elas. Pessoas escravizadas resistiram, lutaram, realizaram revoltas, construíram quilombos... Mas todas essas bravas atitudes de resistência não conseguiram reverter do monopólio de poder do senhor de terras em seu latifúndio. Houve resistência, mas a história nos conta que o poder do senhor latifundiário permaneceu a despeito da bravura daqueles e daquelas que resistiram.

suas terras – estes até votaram a depender das circunstâncias, mas não eram levados a refletir suas realidades para o exercício consciente de sua cidadania.

Por isso a importância também de entender como Freire vê o fenômeno da colonização para pensar o Brasil: o país foi objeto de toda a *invasão cultural* descrita de uma cultura dominante que buscou se sobrepor a culturas dominadas, gerando uma configuração na qual elementos da cultura dominada se mantiveram a despeito da cultura dominante conseguir estabelecer uma hegemonia marcadora de centros e marginalidades. A relação colonial fez surgir os marcadores culturais que estarão presentes no país quando da concepção da prática educativa freireana – já no século XX. Esses marcadores – e esse embate cultural –, que tiveram origem na relação entre colonizados e colonizadores, tiveram desdobramentos com impactos nas relações de senhores de terras com pessoas escravizadas e, depois, no século XX, na configuração social brasileira herdeira desse panorama. Não se trata necessariamente de uma herança sanguínea, mas sobretudo de uma herança cultural de quem continua a ler o mundo segundo os mesmos marcadores – sendo necessário o destaque ao marcador racial – capazes de identificar que formas de vida são lidas como formas de vida do centro e que outras formas de vida são consideradas formas de vida da margem.

A figura do oprimido identificada no século XX é a herança disso tudo: a identificação das pessoas que não podem viver plenamente sua cidadania porque suas vozes foram historicamente silenciadas. Não se trata de uma invenção repentina, mas o resultado de um longo processo de violência cultural que marcou quem era o oprimido e quem era o opressor. No caso brasileiro, o *todopoderosismo* fez criar as figuras dos opressores que tudo podiam ao desdém do *mutismo* daqueles que nada podiam. Trata-se de uma crença de que alguns nasceram para tomar as decisões por um povo, enquanto outros e outras devem se contentar com elas, devem se contentar com a fração que lhes cabe. A figura do oprimido é identificada no Brasil como resultado de um processo de colonização predatória e escravização de pessoas: são pessoas concretas, são vozes concretas. É essa a antidemocracia que Freire quer superar em sua prática educativa.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Paulo Freire descreve o país como uma *sociedade fechada* em transição para uma *sociedade aberta*. Não apenas aponta a necessidade de que valores democráticos sejam cultivados no país, mas já percebe uma ruptura no modelo tradicionalmente antidemocrático para o cultivo de certos valores identificados com a democracia. O conceito de

sociedade aberta é absorvido de Karl Popper na obra *Sociedade Aberta e seus inimigos*. A sociedade fechada é aquela rígida a tal ponto que não é capaz de absorver qualquer mudança. Freire diz que essas sociedades são antidialogais: não há abertura para a proposição de novas ideias que desafiem as formas de vida tradicionalmente vividas. A sociedade desse Brasil latifundiário é fechada, pois o senhor de terras faz a manutenção da subordinação das outras gentes para que continue com o poder. Ele não quer mudar para manter seus privilégios e usa desses privilégios para a sua manutenção.

Onde aconteceria, então, a transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta vislumbrada por Freire? Nos centros urbanos onde é iniciada a industrialização brasileira. Como seria impossível a mudança das estruturas em uma estrutura agrária tão marcadamente autoritária, é nas cidades que nascem novos focos de debate público capazes de apresentar inovações. Portanto, a industrialização, ao atrair as pessoas para os centros urbanos, retirou-as da estrutura agrária autoritária. Nas cidades, novos diálogos puderam se estabelecer e o novo poder poderia surgir. Desse novo, começa a tomar forma uma sociedade aberta: aquela cuja plasticidade dialogal de seus membros cria a possibilidade de que o mundo não seja nos mesmos moldes de antes. A sociedade aberta é aquela que permite a sua reinvenção, mas essa reinvenção depende de uma abertura para que as pessoas reflitam a respeito do mundo e ajam no sentido de mudá-lo.

Contudo não se pode imaginar que essa abertura será uma mágica a ocorrer de um momento para o outro. Existe um processo histórico para que um povo marcado pelo autoritarismo descubra a plenitude da liberdade para fazerem coletivamente do mundo aquilo que poderia ser um mundo melhor para todos – ou, ao menos, um mundo menos ruim. As formas das relações mudam com o tempo na medida em que valores como diálogo, tolerância, solidariedade, etc vão sendo incorporados ao léxico de atuação pública dos indivíduos. O que se vê é que o povo começa a emergir de uma postura anteriormente passiva para passar a postular sua participação ativa no debate público: começa a vocalizar seus desejos. Esse, para Freire, é o caminho de libertação de um povo: parar de aceitar as soluções que são dadas como perfeitas – soluções essas que muitas vezes se tratavam de cópias que as elites brasileiras fizeram do que foi feito no estrangeiro – para passar a fornecer ativamente as soluções que eles mesmos pensam apreciáveis.

A apreciação desse trânsito entre a sociedade fechada e a sociedade aberta inclui a apreciação das contradições que serão apresentadas. Não é uma marcha racional e arrumadinha como se houvesse um grande plano para o povo

brasileiro. As vozes que surgem são dissonantes e contraditórias, então seus resultados também o são. Há uma abundância de debates possíveis a seres travados entre as pessoas que gerarão, naturalmente, discordância entre elas para a construção de novos projetos. Não é uma marcha uníssona – e é bom que não seja porque é na polifonia que a democracia encontra a sua riqueza. É nesta polifonia que se apresentam as contradições de um povo, porque as decisões que resultam dela não seguem um roteiro.

É também nessa polifonia que se enfrenta o que foi construído como país até então. Não é possível jogar fora o passado e começar do zero, há muito que permanece de uma estrutura estatal construída dentro de uma lógica autoritária. Quais são as políticas desenvolvidas pelo Estado supostamente em favor do povo que realmente refletem a vontade das pessoas? Elas não foram consultadas sobre o que foi feito, mas são impactadas por isso – até mesmo impactadas positivamente porque podem vir a bem usufruir de políticas públicas formuladas sem a sua consulta. Há o que se queira manter mesmo que nascido do autoritarismo e o que se queira abandonar, mas o que é importante é a base democrática que sustenta essa possível aceitação das decisões passadas ou possível negação para reversão do que foi um dia decidido.

Ao mesmo tempo, os valores antidemocráticos não se apagam de uma hora para a outra. Não é apenas o sistema burocrático que herda o que foi construído dentro de uma estrutura autoritária, as pessoas que viveram a estrutura autoritária também são herdadas. A normatividade que propõe democracia precisa, ainda, de pessoas que vivam essa democracia. Algumas mais fácil e espontaneamente viverão esse ambiente, mas outras se sentirão muito mais identificadas com o regime autoritário dantes, ou identificadas com alguns aspectos desse autoritarismo e não com outros. As contradições entre os valores democráticos e os valores autoritários permanecem na população enquanto as pessoas não assumirem uma postura crítica e permanecerem acreditando em seus mitos de antes – essa problemática sobre a postura crítica será mais bem abordada no Capítulo IV quando se falará sobre o que Freire entendia por Conscientização. Aqui vale destacar a existência desse conflito entre concepções de mundo: uma que quer se libertar e se apoderar coletivamente do mundo, e outra que permanece com a crença em certos mitos autoritários.

Nessa pintura complexa e recheada das contradições do debate de múltiplas vozes, o importante não é que concordem, Paulo Freire não tem a menor pretensão de concordância entre elas. Ele mesmo expõe seu ponto de vista de forma humilde, sem a pretensão de estar necessariamente certo. O que ele

objetiva é a libertação do povo no sentido de que sejam vocalizadas as vontades populares para que as instâncias de poder as reflitam. Tendo em vista esse objetivo, o que ele via na década de 50 era o início de um ciclo brasileiro que, pela primeira vez, apontava nessa direção. Entretanto, o que aconteceu em 1964 foi um golpe militar a interromper a marcha da democracia para o estabelecimento de um ciclo autoritário. O próprio Freire foi vítima do regime: foi preso e depois exilado acusado de ter cometido os atos subversivos de alfabetizar pessoas.

As contradições dos valores que Freire identificava no Brasil antes do golpe de 1964, os quais ele via como uma transição para uma vivência mais democrática, acabaram por tomar o rumo do autoritarismo ao resultar em um golpe de Estado e uma ditadura. Por certo, não há mal que dure para sempre, a ditadura teve fim e Freire voltou ao Brasil após a Lei de Anistia de 1979. Viu uma década de 80 de profusão de movimentos populares, a feitura de uma nova constituição e o retorno a vivência da democracia. Foi Secretário de Educação de São Paulo no governo da primeira mulher eleita prefeita de uma capital de estado, Luiza Erundina.

O retorno à democracia significa o retorno a esse conflito que já se vivia antes do golpe de 1964: uma disputa de valores. De lado, os valores democráticos de quem apregoa em favor das liberdades, do diálogo, da tolerância, da solidariedade, etc. De outro, o instinto antidemocrático de uma gente que sonha em construir uma democracia sem povo, ou uma democracia cuja função da população seja ser conduzida como gado. A Constituição Cidadã de 1988 ao se erguer sobre os pilares da democracia e da cidadania certamente toma um lado: quer que a população brasileira determine a condução de sua realidade, pois descreve o Brasil como um Estado democrático e já coloca, no art. 1º, entre seus fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Também o capítulo da ordem social – dentro do qual está previsto o Direito à Educação – aponta nesse sentido ao determinar, no art. 193, que a ordem social tem como objetivos o bem-estar e a justiça social.

Se Freire tinha um sonho de liberdade e democracia para o povo brasileiro – que foi interrompido por uma ditadura de vinte e um anos – a Constituição de 1988 vem dar novas razões para essa esperança. Todavia, essa esperança ainda precisa encarar a realidade: uma sociedade recheada de desigualdades e contradições. O Freire da década de 60 parecia melhor saber quais seriam as soluções para isso, mas, na década de 90, depois da queda da União Soviética e do Muro de Berlim, muitas das utopias da geração de Freire haviam desvanecido. Mesmo sem as utopias, é preciso – ainda que esforçadamente – manter a

esperança: acreditar em um povo para que se liberte de seu passivo autoritário e construa uma nova sociedade democrática coletivamente.

4

A Esperança Humana: educação como filosofia prática

“Vamos, camaradas, é melhor que mudemos de procedimento desde já. A grande noite em que estivemos mergulhados, cumpre que a abalemos e nos livremos dela. O dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos.”

Frantz Fanon

O que a educação tem a ver com isso tudo? Os Capítulos II e III apresentaram o quadro teórico a partir do qual Freire ergueu sua compreensão sobre educação. Esse quadro trouxe a descrição de um animal – o ser humano – em suas potencialidades – aprender, sonhar, dialogar e mudar o mundo – e a descrição dos desafios do contexto social vivido e criado por esse animal. Trata-se da leitura de mundo de Freire – ou, ao menos, de uma interpretação do que sua obra revela sobre essa leitura. Com base nisso, o presente capítulo pretende trazer qual a contribuição que a educação pode trazer para a reversão das imperfeições sociais identificadas por Paulo Freire.

Por esse motivo, antes que se aprecie a visão que Freire tinha da educação é importante que se localize a educação dentro do quadro apresentado pelos capítulos anteriores. Como já dito, a educação é uma atividade essencialmente humana, porque são pessoas que ensinam e pessoas que aprendem (SILVA, 2018). Perceber o papel que a educação desempenha na vida das pessoas tem por base, portanto, entender o que são pessoas. Apresentar a definição perfeita do que são seres humanos para que se diga “isto é um homem” não é tarefa a qual Freire se propõe, mas identificar quais são as características desses seres humanos relevantes para a construção de uma teoria sobre educação é necessária.

O fato de que seres humanos têm um intestino grosso e outro delgado com diferentes funções no sistema fisiológico não tem grande relevância para compreender o papel da educação. Quais são, então, essas características relevantes no animal que se propõe a participar de um processo educativo? Para Freire, suas capacidades de aprender, sonhar, dialogar e agir para mudar a realidade em que vive. Essas capacidades humanas, nos termos já expostos no

Capítulo II, são o que constrói a vocação humana: o *ser mais*. O *ser mais* é a capacidade humana de agir em liberdade para mudar o mundo a partir do que aprendeu, sonhou e compartilhou com outros seres humanos (FREIRE, 2019).

Contudo, esse animal, para Freire, enfrenta o que foi apresentado no Capítulo III: o diagnóstico social de negatização do *ser mais* para a construção do *ser menos*. Trata-se da percepção dos contextos sociais que negaram a seres humanos seus aprendizados, seus sonhos e sua participação no diálogo público. O *ser menos* é o ser humano aprisionado do que se apresentou no Capítulo II: é o oprimido, é o povo colonizado, é a população suprimida da vocalização de suas vontades. Pode-se ler que o Capítulo II apresentou um ser na plenitude de sua capacidade de atuação, enquanto o Capítulo III trouxe a realidade se impõe sobre esse ser para lhe dizer que o contexto não é fácil, porque o mundo é posto como desafio.

Isso porque o *ser menos* é um ser histórico (FREIRE, 1985): foram as sucessivas e incontáveis ações humanas que construíram esse quadro social. Como o oprimido é compreendido a partir do lugar que ocupa em uma estrutura social, há de ser apreciado que construção histórica das pessoas deram origem a essa estrutura. Por isso, há um especial destaque ao que se herda dos processos exploratórios colonizadores e/ou da criação de um país chamado Brasil. Assim, aprecia-se o *ser menos* apenas como uma abstração, senão se identifica na concretude a manifestação do *ser menos* como o produto de um processo histórico violento.

Tudo isso não faz com que o que o *ser mais* e o *ser menos* sejam personagens da narrativa contrafática de um animal que um dia viveu a plenitude de sua vocação de *ser mais* e que, em razão de um contexto social corrupto, ele não consegue mais exercer essa vocação para *ser menos*. A percepção de *ser mais* é um horizonte que se apresenta nas vivências concretas das pessoas reais: elas podem aprender, sonhar, dialogar e atuar sobre o mundo. O *ser mais* e o *ser menos* são categorias típicas para que se perceba em que contextos essas vocações são exercidas em plenitude de liberdade e em que contextos não já liberdade alguma, mas aprisionamento. Especialmente, que pessoas são reiteradamente violadas dessas liberdades para serem aprisionadas no *ser menos* – seja em razão de classe, gênero, raça etc.

Repita-se: o que a educação tem a ver com isso tudo?

Antes, há de se compreender o que é educação. Paulo Freire apresenta duas visões do que é educação, uma geral – aplicada a qualquer modelo educativo – e outra específica – diz respeito a educação que ele gostaria de

colocar em prática (COSTA, 2015). A educação que Freire quer por em prática é aquela capaz de agir a favor de uma mudança do mundo, uma vez que ele identifica imperfeições. Isso não quer dizer que a educação poderá tornar, milagrosamente, o mundo um lugar diferente. Como se verá adiante, o lugar dedicado por Freire à educação é um lugar humilde: só a sociedade poderá mudar sua própria estrutura social. Mesmo assim, a educação integra a sociedade, porque é parte das relações travadas entre as pessoas. Como parte desse todo, pode contribuir para a mudança ou para a manutenção das coisas como estão.

Contudo não será toda a educação que terá como objetivo a mudança nas estruturas do mundo que as pessoas podem julgar imperfeitas. Dessa forma, não é toda educação que será libertária. Há, ao oposto dessa educação libertária, uma educação *bancária* e conservadora que quer manter as coisas como estão, não pretende fazer do mundo um lugar melhor. Seja em razão de não identificar que o mundo sofra de imperfeições, seja pela perversidade de querer manter o mundo como um lugar imperfeito, há quem queira fazer da educação um objeto de manutenção da sociedade tal qual ela já se encontra (FREIRE, 1996).

Tanto a educação proposta por Freire quanto esta educação que se caracteriza pelo conservadorismo possuem algo em comum: são teorias do conhecimento postas em prática. Este elemento comum é o que pode ser identificado como a visão geral de educação de Freire: educação é uma teoria do conhecimento posta em prática. Isso quer dizer que a forma como o educador entende o trabalho intelectual do ser humano e a forma como ele entende a capacidade humana de conhecer informará a prática educativa deste educador, ou seja, informará a educação por ele desempenhada (COSTA, 2015).

Em Freire, o conhecimento é visto como objeto da ação-reflexão: conhecer algo é estar empenhado dos instrumentos críticos necessários para que se faça uma reflexão a respeito do objeto conhecido e se aja sobre ele para a sua transformação. Isso não é um processo a ser feito por alguém de forma isolada, mas em contato com o mundo e com os outros seres humanos. Sendo assim, “conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade.” (COSTA, 2015). Essa visão sobre o conhecimento define a educação de Freire, pois ela fará da educação a prática desse conhecimento na criação de ações-reflexões transformadoras da realidade. O próprio Freire reconhece que toda prática educativa surge de uma concepção de mundo (FREIRE, 1981a), por isso a visão de Freire sobre conhecimento e sobre o mundo definirão sua visão sobre educação.

A partir desse ponto que se pode ver o que Freire entende por educação de forma ampla e da educação que ele pretende desempenhar, há de se retornar ao que a Constituição da República nos oferece a respeito da educação – afinal é esta a reflexão que essas páginas propõem. Estudar Freire e ver o papel que ele confere à educação na sociedade toca a temática constitucional porque a Constituição também fala em educação e dá a ela um lugar na estrutura institucional a ser oferecida pelo Estado.

Isso porque a Constituição não apenas apregoa educação como um direito, mas traz algum nível de pormenorização a respeito de que forma esse direito será desfrutado pelas pessoas. Oscar Vilhena (2013) denomina esse espraiamento constitucional no delineamento de políticas públicas que vão além de seu mero apontamento de caráter maximizador da Constituição da República. Dessa forma, a Constituição não só nos apresenta o compromisso do Estado em prover a educação, mas delineia os contornos dessa educação que será oferecida dos artigos 205 ao 214.

Este trabalho dialoga, sobretudo, com o art. 205 que apresenta essa educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, tendo como objetivos “o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O que se segue a isso são os princípios e instrumentos a serem manejados pelo Estado para que a educação seja capaz de atingir esses objetivos. Sendo assim, em última análise, a educação é posta a disposição das pessoas para que se desenvolvam, se preparem para a cidadania e para o trabalho. A fronteira entre as expressões não é clara, mas o que se busca desenvolver a partir da ideia de Freire é sobretudo os aspectos do desenvolvimento individual e o preparo para a cidadania.

Por isso, desde o princípio, houve a preocupação na descrição dos seres humanos e dos aspectos mundanos identificados por Freire como aqueles que poderiam ser um obstáculo ao desenvolvimento desses animais e a relação cidadã que pode existir entre eles. Por certo, há muito no ser humano que não pode ser descrito, o que houve foi a preocupação dos aspectos que podem ser interessantes à prática educativa enquanto prática de conhecimento. Se educação é uma teoria do conhecimento posta em prática, o que se buscou ver foi quais características do animal humano – na teoria freireana – são interessantes para que se veja de que forma eles conhecem. De que forma aprender e de que forma trazem seu aprendizado para uma transformação do mundo através da cidadania.

Para a boa compreensão do que a Constituição trata por educação, algumas definições precisam ser elencadas. A educação tratada de maneira

ampla não se restringe ao que é oferecido pelo Estado brasileiro. Por isso, cabe apresentar a diferenciação entre educação formal e educação informal. Educação formal é toda aquela oferecida institucionalmente – é formalizada na burocracia estatal para ser oferecida às pessoas, seja no oferecimento direto em instituições públicas de ensino seja na permissão de que instituições privadas de ensino o façam dentro de determinadas regras emanadas do próprio Estado.

A educação informal é toda aquela que não participa dessa estrutura. Quando minha avó não permitia que eu entrasse na casa dela sem lavar as mãos como forma de não levar sujeira para dentro de casa, aquilo era parte de uma educação informal. Quando, em razão da pandemia de COVID-19, os meios de comunicação fazem campanhas em massa para que as pessoas lavem as mãos como forma de evitar a contaminação pelo vírus, isso também é uma forma de educação informal. Vivemos infinitas formas de nos educarmos de forma informal, porque, mesmo fora da escola, temos muitas vivências de aprendizado¹.

Contudo não é desta educação que a Constituição da República está se ocupando dos arts. 205 ao 214. Nem poderia, porque a educação informal possui uma espontaneidade que não faria possível que a Constituição pudesse prever de que forma ela poderia ou não acontecer. O que a Constituição busca, portanto, é a construção de uma estrutura educacional que assegure às pessoas o atingimento de certos objetivos.

Mesmo assim, só escrever na Constituição ou fazer muitas leis não vai dar conta da concretização destes objetivos. Anísio Teixeira (1994) traz essa crítica à educação formal brasileira: não faltaram leis que a apresentassem como um direito, ou que apontassem o objetivo de a oferecer às pessoas, mas o que efetivamente determina se as pessoas têm ou não acesso à essa educação formal é a efetiva existência de práticas educativas. A prática educativa precisa, portanto, ganhar corpo a partir da ação de muitas pessoas, inclusive agentes do Estado.

Por isso, pensar esses ideais constitucionais para a prática educativa não pode ser um pensamento adstrito ao que operadores do direito podem fazer com a educação, mas pensar de que forma, a partir do que Paulo Freire interpreta a educação, esses objetivos constitucionais são contemplados para a prática educativa diária dentro das escolas. Não é um direito a ser imposto por magistrados, mas um direito a ser vivido por educadores e educandos. Quem dará concretude aos objetivos constitucionais oferecidos à educação são as pessoas que vivem essa educação.

Para Peter Haberle (2014), além da interpretação do direito emanada pelos operadores do direito e pelos estudiosos do direito, há a interpretação emanada

por todos os cidadãos e cidadãs em suas práticas cotidianas, o que ele chama de *sociedade aberta de intérpretes*. Mesmo quem nunca estudou Direito sabe muitos dos seus direitos e, principalmente, sabe dos direitos de outras pessoas, de forma a agir no sentido de exercer e/ou respeitar esses direitos. Quando agem dessa forma, dão uma interpretação ao texto jurídico, sobretudo ao texto constitucional.

A partir dessa perspectiva interpretativa que posiciona como intérprete do direito a pessoa que o concretiza em sua prática, a educação é vista como um direito a ser interpretado por educadores na sua vivência dentro da escola. Por educadores, pode-se pensar em uma ampla gama de pessoas envolvidas na educação: professores e professoras, funcionários e funcionárias, membros da administração escolar, etc. Todas essas pessoas darão concretude ao direito à educação em suas vivências profissionais diárias e o conduziram de acordo com a visão que possuem a respeito do mundo – e da própria educação.

Metologicamente, isso pode ser feito dentro do método oferecido por Freire – que foi um método de alfabetização de adultos -, mas também dentro de outros métodos que participem desse diálogo. Essa não é uma porta que se fecha para que se diga de que forma a educação deve ser vivida, mas muito pelo contrário: o que se pretende é a observação de ideias que têm o poder de informar essa educação para que ela melhor contemple aquilo que a própria Constituição deseja que seja contemplado.

Isso porque ao lado de todo o delineamento da política educacional nacional, a Constituição ainda traz a liberdade de ensinar e aprender em seu art. 206, II. Amanda Travincas (2016) localiza essa liberdade, a liberdade de ensino, em posto autônomo, de forma que ela não está dentro nem do guarda-chuva da liberdade de expressão, nem do guarda-chuva da liberdade profissional, mas que possui muitas similitudes com essas duas liberdades. Com a liberdade de expressão, a liberdade de ensino compartilha a característica de que o educador e a educadora se expressam em sala de aula, mas essa não é qualquer expressão, porque há contornos necessários a ela. Já com a liberdade profissional, compartilha a característica de que o educador e a educadora exercem sua profissão, foram capacitados para isso e agem de acordo com essa qualificação. Contudo, a liberdade de ensino – e de aprendizagem por consequência – seguem contornos que a própria educação formal lhe impõe: a separação de disciplinas, os conteúdos que devem ser estudados, etc. A formalidade da educação, portanto, cria contornos na educação oferecida, mas, ao mesmo tempo, oferece ao educador e à educadora uma ampla margem de escolha dentro das práticas que podem ser operadas para o ensino.

E esses contornos surgem da lei para informar a prática educativa. É neste diálogo que a leitura da Constituição pode informar a prática educativa, assim como a perspectiva de Paulo Freire pode ser aproveitada para refletir o direito à educação. Portanto não é um direito que será imposto por tribunais, nem podem mesmo os tribunais impor de que forma esse direito será vivido, pois há um campo de liberdades para que educadores e educadoras exerçam suas práticas educativas e deem concretude ao que diz a norma constitucional em uma perspectiva que compreende como válidas e eficazes as leituras constitucionais espontaneamente realizadas pelas pessoas em suas vivências – neste caso, as leituras realizadas pelos educadores e pelas educadoras em suas vivências. Trazer Paulo Freire para ler a constituição é estudar um teórico da educação para ler a letra constitucional a partir da perspectiva que ele propõe dentro deste regime de liberdades.

Por isso, a apresentação neste capítulo sobre como Paulo Freire entende a educação não tem o objetivo de por fim a um debate, mas de descrever uma perspectiva e mostrar como ela está em consonância com a Constituição da República e, ao mesmo tempo, como a Constituição da República pode ser lida dentro deste ponto de vista. Assim, neste capítulo, educação será o tema central, mas a educação como foi entendida por Freire para descrever a o direito a ela que está posto no art. 205 da Constituição da República.

Os capítulos anteriores foram preparação para chegarmos a esse ponto, porque foram as leituras de mundo realizadas por Freire para construir o seu modelo de educação. Tudo foi construído dentro de uma dialética – dialética esta que é vista dentro do trabalho dele. O animal cheio de potencialidades que, contraditoriamente, construiu um mundo no qual as potencialidades de alguns de sua espécie foram negadas – o que acabou resultando mesmo na negação da potencialidade de todos. Da vocação, fomos à tragédia, mas aqui o que se apresenta é uma contribuição para a solução. Viver em um mundo de harmônico diálogo pode ser utópico, mas perceber as feridas sociais e as tratar pouco a pouco como esforço coletivo pode não ser. Freire é otimista, mas não é ingênuo (PELE, 2019).

Nesse contexto, passa-se a expor propriamente qual a educação proposta por Freire: uma educação que humildemente intervêm no mundo a partir da conscientização das pessoas que poderão realizar leituras críticas. Em se falando de Paulo Freire, não se poderá ignorar seu importante trabalho com a alfabetização de adultos – e todas as suas reflexões sobre o que a alfabetização representa. Por fim, valores como esperança e amor serão apresentados por

informar a perspectiva de Freire de criação de um mundo melhor – seja pela prática educativa, seja por outra prática política.

Todo esse caminho será feito em diálogo com a letra Constitucional. Se até aqui foi descrita a leitura de mundo que Paulo Freire realizou para o erguimento de sua visão de educação, sem que a Constituição da República ganhasse destaque, neste capítulo ela é o objeto de estudo. O convite é para colocar os óculos de Paulo Freire para ler o que a Constituição da República tem a nos oferecer em matéria de educação.

4.1

Humildade do verbo intervir

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

A educação não vai mudar o mundo. As pessoas vão mudar o mundo. O que a educação tem a ver com isso então? Para entender a forma como Paulo Freire entende a educação como forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), é necessário que se identifique o lugar ocupado por ela na sociedade. No Capítulo II, foi apresentada a visão de Freire da capacidade que seres humanos tem de mudar a realidade que se apresenta a sua volta. Mudar para quê? Para não possuir mais as imperfeições que identificaram um dia. Se a educação é uma atividade eminentemente humana (SILVA, 2018), como ela pode participar desse processo de mudança? Qual a relação da educação com a realidade que a cerca?

Antes de apreciar a relação da educação – especialmente a educação formal – com a realidade que a cerca na perspectiva de Paulo Freire, há a necessidade de que se aprecie outro pensador brasileiro da educação a esse respeito: Anísio Teixeira. Ele foi uma grande influência de Freire, sobretudo no que toca a visão de que a educação possui uma íntima ligação com a cidadania e a democracia (FONSECA, ??). Apreciar as ideias de Anísio é apreciar as ideias que inspiraram o pensamento de Freire, então essa é a cronologia a ser seguida porque entender as proposições de Anísio é entender as inspirações de Freire.

A preocupação de Anísio era a respeito da educação enquanto política pública. Ele não esteve, como Freire, preocupado em propor um método de educação, mas pensou na implementação de uma educação pública de qualidade – pensamento inovador no Brasil do princípio do século passado, que iniciou a pavimentação de um longo caminho na construção da educação formal nacional.

Ele lutou pela construção de uma educação pública de qualidade, sendo um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, que introduziu o tema da educação pública ao debate público nacional nas vésperas da elaboração de uma nova constituição (GHIRALDELI JUNIOR, 2009).

Quais as considerações apresentadas por Anísio? Ele denunciou o que chamava de dualismo da educação nacional (TEIXEIRA, 1994): a existência de uma estrutura nacional de educação que oferecia aos mais ricos uma educação verborrágica que os conduzia às universidades e aos mais pobres uma educação básica que lhes permitia o cumprimento de tarefas básicas. Dessa forma, a estrutura da educação formal tinha o escopo de manter as classes sociais tais como se apresentavam: o acesso à universidade representava o acesso a profissões de melhor poder aquisitivo e o acesso à universidade era restrito a quem consumia determinada informação. A condenação ao lugar a ser ocupado na estrutura social já era determinado pela oportunidade educacional desfrutada pela pessoa. Anísio não pretendia universalizar o acesso à escola, mas de universalizar o acesso ao conhecimento que uma escola pode proporcionar. A igualdade não se apresenta na mera frequência de uma instituição, mas no acesso às práticas educativas que uma instituição de ensino pode proporcionar. A “escola comum”, termo cunhado por Anísio, é a escola que promove igualdade de oportunidades.

Isso porque, para Anísio, não basta estar na escola para ter acesso ao aprendizado. A educação nem mesmo precisa de um edifício com uma placa na frente na qual se lê “escola” para acontecer. A educação, para Anísio, é um processo pessoal de florescimento do indivíduo, ou seja, é o desenvolvimento do estudante promovido pela instituição de ensino. Partindo dessa ideia de Anísio, pode-se concluir que o direito à educação é o direito de acesso a esse desenvolvimento pessoal, não o mero direito de estar na escola. Em terra na qual oportunidades diferentes de desenvolvimento são oferecidas, não se pode dizer que todos têm acesso ao mesmo direito.

Nada disso quer dizer que todas as escolas devam ser absolutamente iguais. Anísio, muito embora reivindique uma “escola comum”, nega as amarras legais de uma escola formalmente massificada. Os profissionais de educação, por serem capacitados para o exercício de sua profissão, devem ser os responsáveis por decidir as especificidades no funcionamento metodológico e curricular da escola ao observar a realidade na qual se inserem os estudantes. Ele chega a propor que as diretrizes e bases da educação deveriam ser decididas por cada estado-membro ao apreciar a realidade posta no estado-membro – ao contrário

do que temos até hoje de que as diretrizes e bases da educação são determinadas por lei editada pelo Congresso Nacional.

E essas adaptações da escola perpassam o diálogo que ela pode travar com seu entorno. A “escola comum” é uma escola que chama a comunidade em seu entorno a participar dela, porque ela também afeta a comunidade do seu entorno. É desta dialética que podemos começar a pensar o humilde lugar ocupado pela educação na estrutura social: é uma prática que faz parte da sociedade e, mesmo não dando conta de todos os problemas que a sociedade apresenta, pode estabelecer com ela uma boa relação que lhe proporcione melhorias. Como?

A educação faz parte de uma cultura, portanto é determinada por essa cultura. Se uma sociedade muda seus hábitos e costumes, consequentemente também haverá mudança na educação, porque haverá mudança no conhecimento ao redor do qual as pessoas dialogarão. Em se tratando de educação formal, mudanças na sociedade ensejam mudanças nos objetivos a serem postos na educação: para que se educa? A história brasileira começou a apresentar um modelo educacional formal restritamente preocupado com a preparação de indivíduos para o exercício de ofícios profissionais, mas outros ideais foram paulatinamente incorporados de forma a abarcar mais aspectos da vida social (TEIXEIRA, 1976).

A própria temática do desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania já é apontado por Anísio em *Educação no Brasil* (1976). Ao falar da incorporação de novos objetivos à educação, ele vê na educação tanto a potência para produção de novos conhecimentos, quanto para a criação de uma conscientização e um desenvolvimento do educando – esses pontos serão abordados no próximo tópico. O que agora se quer destacar é a percepção de Anísio Teixeira de que o Brasil possuía uma estrutura desigual de educação como reflexo da desigualdade existente na própria estrutura social e que acabava até mesmo por ser um instrumento para a manutenção dessa estrutura ao fazer com que certas pessoas alcançassem posições mais bem remuneradas do que outras pessoas.

A partir disso, a “escola comum” teria o poder de incorporar a todos e de dialogar com diferentes segmentos da sociedade. Não seria uma escola capaz de curar todos os males, mas uma escola que abriria espaço para todos os diálogos e todas as produções de conhecimento. A sociedade incorpora a escola em seus problemas e a escola passa a pensar os problemas da sociedade. As duas coisas deixam de ser destacadas como se a escola fosse um ambiente imune aos

problemas para fora de seus muros. Toda essa construção de Anísio sobre a “escola comum” é incorporada por Freire ao pensar seu modelo de educação: uma educação que dialoga com os problemas do mundo, não vai resolver a todos, mas vai criar um ambiente de diálogo e reflexão. A educação, para Freire, é um instrumento de intervenção no mundo – e, portanto, de mudança, -, mas não é o instrumento mágico que será capaz de mudar toda a estrutura social na qual vivemos (FREIRE, 1996).

Outra expressão de Anísio pode ser tomada emprestada para essa crença da escola como instrumento mágico de mudança: a “escola mágica” (TEIXEIRA, 1976). A “escola mágica” é um mito de duas faces: a primeira é a capacidade de que todos que passem pela escola magicamente sairiam dela seres humanos melhores do que aqueles que nunca entraram na escola, a segunda é a característica da escola de que todo o conhecimento por ela produzido teria suma relevância na vida de todas as pessoas. Trata-se de uma visão ingênua da escola e da educação. A educação pode contribuir para a vida das pessoas – a depender de que educação está sendo operada – e pode fomentar saberes úteis, mas muito do que fomenta pode não ter a menor relevância para o educando e para a educanda. Da mesma forma, não há como dizer se as pessoas saem melhores ou piores da escola. O que há é um ambiente que fomenta saber e isso pode servir de instrumento cognoscível para que as pessoas operem o mundo ao seu redor com maior maestria.

A relação da escola – e da educação – com o mundo, tanto em Anísio Teixeira, quanto em Paulo Freire, é uma relação dialógica: o mundo influencia na escola enquanto reflexo da sociedade que a circunda, assim como a escola influencia o mundo na formação de seres humanos que irão o operar. Essa influência de Anísio no trabalho de Freire é vista desde sua primeira publicação *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), quando ele já recusa, assim como Anísio, uma educação selecionadora de papéis e defende uma educação que tenha a capacidade de realizar diálogo com o entorno. Por essa razão, a educação é uma forma de intervenção no mundo, mas não pode ser vista como um instrumento de milagres. A expressão “intervenção no mundo” é usada em *Pedagogia da Autonomia* (1996), um dos últimos livros de Freire²⁵, o que revela que essa relação dialógica entre educação e outros aspectos da vida social – e problemas sociais – atravessa toda a obra de Freire.

²⁵ Pedagogia da Autonomia foi a última obra que Paulo Freire concluiu em vida. Ele faleceu enquanto escrevia Pedagogia da Indignação, que foi publicado postumamente, mas nunca saberemos se viria a ter outro conteúdo após possíveis revisões.

No mesmo passo, ao reconhecimento da posição dialógica é explicitamente atribuída a necessidade do reconhecimento da humildade desta posição. Educação é um fruto da sociedade, ao mesmo tempo que é uma forma de intervenção no mundo, o que gera uma via de mão dupla. Não é o que vai alavancar sozinha a transformação no mundo, mas participa na democracia e tem uma importante contribuição na conscientização das pessoas para a boa leitura de mundo. A educação não vai transformar nada sozinha, mas pode se aliar a outras formas de atuação social com o objetivo de mudar o mundo (FREIRE, 1986).

Em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), ao auxiliar o governo recém independente a construir seu sistema público de educação, Freire apresenta a necessidade dessa posição dialogal da educação na construção de um Estado: ela precisa ser localizada de forma a contribuir dialogicamente com o novo país que se começa a construir. Não só para contribuir com a vivência da cidadania, mas também para informar toda a organização produtiva. Na linguagem de Marx empregada por Freire, a educação é, portanto, localizada na superestrutura para dialogar com as outras áreas da superestrutura, mas também dialoga com a própria estrutura. Traduzindo para a linguagem constitucional do art. 205, pensa uma educação que prepare as pessoas tanto para o exercício da cidadania (superestrutura) quanto para o desempenho do trabalho (estrutura).

Educação é, pois, um subsistema em diálogo com a totalidade (FREIRE, 2001). Paulo Freire aprendeu com Anísio Teixeira sobre essa posição tomada pela educação, uma posição humilde, mas absolutamente relevante. Bem posicionar a educação no diálogo que ela trava com o mundo permite que não se creia que ela resolverá todos os problemas do mundo, mas tampouco permite que se creia que ela é irrelevante. A movimentação coletiva para a mudança é muito mais complexa do que se pode apreender do pequeno cosmos de uma sala de aula, mas uma sala de aula pode abrigar muitas discussões de suma relevância para que se comece a ver mudanças no mundo. A sala de aula pode ser o ambiente de desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania que permita às pessoas melhor agir sobre o mundo.

4.2

Conscientização do verbo criticar

“A crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto.”

Darcy Ribeiro

Como a educação pode contribuir para o desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania? Essa é a pergunta fundamental deste trabalho. Tudo que se apresentou até aqui sobre a teoria de Paulo Freire tinha o objetivo de responder a essa pergunta. É a esse ponto que se queria chegar desde o princípio. E a resposta para essa pergunta começa a ganhar resposta a partir da capacidade da educação para conscientizar – dentro do que Paulo Freire entende por conscientização.

Para ele, conscientização é a tomada de posição realizada por alguém de uma leitura crítica do mundo que não se contenta com o que é imediatamente apresentado para atingir camadas mais profundas. Essa tomada de posição parte de um distanciamento dos objetos a serem criticados para que não sejam apenas apreciados em seus dados imediatos, mas admirados em suas características colocadas em relevância frente a escolhas conceituais. Nesse movimento realizado pela pessoa, são as categorias abstratas que são confrontadas com a concretude para que desta última seja extraído um novo significado (FREIRE, 1979a). Não se trata de uma glorificação da figura do conceito ou da abstração, mas o uso da reflexão abstrata para que o mundo seja lido de forma a apresentar significados os quais não seriam atingidos sem o bom manejar destes conceitos. Wright Mills (2000) chama essa posição de *imaginação sociológica*: a apreciação do mundo a partir de categorias abstratas capazes de fornecer explicações sobre esse mundo.

Fala-se de uma posição tomada pela pessoa de forma autêntica porque, em Freire, ninguém educa ninguém, mas todas as pessoas possuem autonomia de aprendizado. Assim, elas podem decidir tomar essas posições críticas frente ao mundo, não podem ser obrigadas a isso (FREIRE, 2019). A reflexão é realizada de forma autônoma pelas pessoas. A escola pode oferecer a elas instrumentos para melhor realizar suas leituras de mundo, mas, ao fim e ao cabo, o educando e a educanda é que escolherão se querem manejar esses instrumentos para realizar suas leituras pessoais. Não há como obrigar a pessoa a ler o mundo desta ou daquela maneira, cada um tem a autonomia para ler o mundo como lhe aprouver.

Contudo, tendo em vista autonomia decisória, o ser humano vive autenticamente quando toma uma posição crítica frente ao mundo, pois, dessa forma, consegue realizar uma leitura mais profunda – leitura essa capaz de melhor informar sua ação sobre esse mundo (FREIRE, 1959). A postura crítica importa uma ampliação de percepção, porque a postura crítica consegue ler o mundo para

ver nele significados que a postura ingênua não é capaz. O que cada pessoa fará com os significados que conseguiu extrair do mundo será uma escolha pessoal, mas, a partir do momento que a pessoa conhece a possibilidade de tomar uma postura crítica, essa tomada de posição se torna uma opção e não mais uma condenação.

Ele credita a Álvaro Vieira Pinto esse aprendizado sobre conscientização (FREIRE, 1979a), mas é com a obra de Karel Kosik que a leitura crítica do mundo vai encontrar melhor diálogo (FREIRE, 1992). Como já apresentado no Capítulo II, Kosik apresenta uma relação dialética do ser humano com o mundo a partir das categorias do *concreto* e do *pseudo-concreto*. As ponderações sobre o autor merecem aqui uma maior atenção por passar a ocupar lugar no apontamento da importância que uma leitura crítica do mundo pode ter para a ação do ser humano sobre esse mundo.

O *pseudo-concreto*, para Kosik (1976), são as coisas com as quais lidamos cotidianamente no estado bruto no qual elas se apresentam. Não se busca uma melhor compreensão dessas coisas, mas apenas se lida com elas em uma relação imediata do sujeito com os objetos. Tato, audição, paladar, olfato e visão dão conta da relação do sujeito com essas coisas, pois criam o canal com o qual o ser humano pode apreender o mundo. O *pseudo-concreto*, portanto, é o mundo em sua materialidade bruta que pode ser apreendida pelos sentidos sem que se faça nenhuma reflexão a respeito.

Já o *concreto* é essa mesma materialidade passada a outro nível: a reflexão a respeito do que os sentidos captaram começa a atribuir significado às coisas. Nesse momento, escrevo esse texto em um computador enquanto minha gata, a Vênus, deita-se sobre o meu caderno de anotações no meio dos meus braços. Meus sentidos captam todas essas coisas e eu começo a atribuir algum significado: computador, gata, caderno, braços... Começo a nomear essas coisas para compreender o que elas são. A partir disso, posso atribuir mais significado ainda: posso refletir o motivo da gatinha não querer me deixar consultar minhas anotações: ela quer atenção. O exemplo é simplório, mas a partir dele, já pode ser visto um pouco de como a reflexão consegue atribuir significado às coisas. Posso ir além e refletir sobre o comportamento dos gatos, sua relação com seus companheiros seres humanos, sua necessidade de atenção etc.

O que Kosik propõe na busca pelo concreto é a busca por uma essência das coisas. Para ele, a essência é o que dá origem ao movimento das coisas. Ele não se propõe, portanto, a definir um significado estático ao que podemos apreender do mundo, mas compreender os significados motivantes dos

movimentos que as coisas realizam no mundo. Não é a busca também por uma ideia exterior ao fenômeno que o explique, mas a percepção do que faz parte desse fenômeno e é capaz de dar origem ao seu movimento. A essência é o próprio fenômeno em sua causalidade, mas para acessá-la é preciso que se compreenda bem o fenômeno apreciado.

Toda essa compreensão é realizada em uma dialética, porque também não se pode descartar o sujeito que observa o fenômeno e se empenha na sua compreensão. Nesse empenho, muitas vezes, o sujeito participa do fenômeno que busca compreender. Os cientistas que buscam desenvolver uma vacina contra a COVID-19, para a realização de seus testes, agem sobre o fenômeno que buscam compreender ao agir sobre os corpos das pessoas que podem vir a contrair o vírus. Não há apenas a coisa em si boiando no universo, nem apenas o observador, mas uma relação entre ser observador e ser observado que se afetam mutuamente para que o observador tire as suas conclusões.

Ao apreciar o mundo, portanto, seres humanos refletem a respeito daquilo que viram e se tornam conscientes disso. Para essa reflexão, usam os instrumentos cognoscíveis dos quais dispõem, ou seja, das ideias e teorias com as quais já tiveram contato, para interpretar o mundo e realizam projeções sobre o mundo sobre como gostariam que ele fosse. Essa projeção a respeito do que se gostaria do mundo não precisa estar em campos complexos da vida social apenas, mas também se apresenta em pequenas ações cotidianas: alguém tem fome e cozinha para poder se alimentar, ou seja, transforma a matéria do mundo em outra forma a qual poderá saciar sua fome. E essa transformação passará por um conhecimento teórico a respeito do mundo: sabe manejar a matéria prima do alimento para lhe adicionar outras matérias e temperaturas que levem ao seu objetivo final: o prato.

O instrumento cognoscível é útil para agir sobre o mundo em diferentes níveis, portanto: ele vai ser útil tanto para a decodificação²⁶ necessária para a leitura do mundo quanto para informar a pessoa que decodifica como pode agir sobre esse mundo para atingir o resultado que deseja. Essa relação ser humano-mundo ocorrida dialeticamente, quando bem armada de instrumentos

²⁶ O uso da palavra “decodificação” é usado para aproximar do que Paulo Freire entende por decodificação. Tive acesso a obra de Karel Kosik em uma tradução para o inglês do original em tcheco. Não faço tcheco e não sei se essa seria a melhor tradução para a palavra original, mas o que há é uma aproximação de sentido entre as teorias que facilita o diálogo entre elas a partir do uso que escolhi fazer de vocabulários similares.

cognoscíveis, é o que permitirá ao primeiro agir com maior eficácia sobre o segundo.

A conscientização, na teoria freireana, está nessa atitude do ser humano de se bem armar de instrumentos cognoscíveis para agir sobre o mundo, tomando, portanto, uma atitude crítica. Há aqui uma premissa já descrita no Capítulo III: o mundo é imperfeito. Se o mundo é imperfeito e precisa que as pessoas atuem sobre ele para mudar essas imperfeições, a leitura do mundo consciente terá a crítica com uma maior capacidade de identificar as imperfeições, saber os objetivos aos quais se quer chegar e lidar com o mundo para atingir esses objetivos, porque a leitura consciente possui instrumentos cognoscíveis para o fazer.

Pondo desta forma, parece que a leitura consciente do mundo será capaz de encontrar a fórmula mágica de salvação do mundo e, mais uma vez, é importante se colocar em posição de humildade. O mundo é muito complexo e pode apresentar muitas imperfeições, talvez nunca atinja uma perfeição, mas isso não anula a atitude esperançosa de o tornar menos ruim. Embora não se possa ser ingênuo, Paulo Freire sempre repete a necessidade de que se tenha esperança nessa atuação sobre o mundo para que ele seja um lugar melhor (FREIRE, 1996).

Esse objetivo de fazer do mundo um lugar melhor traz a necessidade de que se aprecie, inclusive, como Paulo Freire lê o mundo em suas imperfeições e o que sonha como forma de um mundo ideal – o que terá impacto em sua educação. No Capítulo II, foi apresentado como Freire vê os seres humanos como animais que sonham: seres que leem o mundo, denunciam suas imperfeições e anunciam novos mundos possíveis. No capítulo III, foram apresentadas as denúncias de Freire: a existência de uma estrutura social na qual algumas pessoas não podem viver plenamente suas liberdades e são condicionados às vontades de outras pessoas – os oprimidos –, inclusive no que diz respeito às relações entre povos nas quais povos inteiros vivem em função do desejo de outro povo – as relações de colonização. No caso brasileiro, isso deu ensejo a um contexto social marcado por uma deficiência democrática.

É esta deficiência que Freire busca combater com sua concepção de educação. Sabe que não pode revolucionar o país e fazer surgir a democracia de uma hora para outra, mas advoga em favor do que a educação pode fazer nesse sentido. É importante lembrar qual o momento histórico vivido por Freire para a sua leitura sobre o Brasil e a educação: ele começa sua produção ao final da década de 50, ou seja, em um período no qual ainda vigia uma constituição que

se apresentava como democrática, mas que viria a ruir pouco tempo depois com o golpe de 1964. Depois o que se seguiu foi uma ditadura que durou até 1985. Em 1988, a Constituição da República – que ainda vige – inaugura um novo ciclo democrático.

Mas a democracia descrita nas leis abstratas não necessariamente importa em uma mobilização de valores democráticos na vida concreta. Ter um texto que apresente uma série de valores civilizatórios e democráticos não necessariamente tem por consequência que as pessoas experimentem esses valores em sua vida prática. Para além da lei, é necessário que se tome ações efetivas com o objetivo de concretizar esses valores. Não basta que a democracia seja prometida, é necessário que ela seja vivida.

A educação tem contribuição relevante para que essa democracia seja efetivada nas vivências das pessoas. O art. 205 ao dizer que a educação é um “preparo para o exercício da cidadania” vai no mesmo sentido: apresenta-a como um elemento que pode intervir no mundo no oferecimento aos educandos e educandas de valores democráticos. Pode-se ver, portanto, uma coadunação entre o que defende Paulo Freire e a Constituição da República: ambos veem que a educação pode desempenhar um papel importante na promoção de valores democráticos.

E o que isso tem a ver com conscientização? A atitude crítica da pessoa na democracia lhe dá uma maior capacidade de ação. Essa análise da postura tomada pela pessoa passa por três tipos ideais apresentados por Freire: a *consciência intransitiva*, a *consciência transitiva ingênua* e a *consciência transitiva crítica* (FREIRE, 1979b). Os tipos não correspondem a patologias que permitiriam a classificação das pessoas em uma das três categorias, mas a concepção de um tipo a colocar luz a certos aspectos da relação das pessoas com o mundo – e, por consequência, com as outras pessoas com quem compartilham a democracia e fazem parte do mundo – que surgem a partir das reflexões que essa pessoa realiza a respeito deste mundo.

A *consciência intransitiva* é aquela que faz uma leitura absolutamente mágica do mundo. Essa concepção preenche o mundo com explicações supersticiosas que não permitem ao ser humano agir sobre o mundo para a sua mudança. Se há uma magia ou uma vontade superior que faz do mundo tal qual ele se apresenta, não há ação humana capaz de transformar as coisas. Essa visão de mundo é tomada por uma pessoa que, portanto, apenas adere a realidade, apenas está nela e segue o curso que a submete. Essa leitura do mundo não temporaliza a relação do ser com o mundo: não percebe que há um processo

histórico passado que moldou as configurações mundanas presentes, assim como há a continuação desse processo histórico no presente – a ser afetada por todas as pessoas que vivem esse presente – para moldar as configurações mundanas futuras. Trata-se de quem não age por qualquer transformação por não perceber que as transformações são possíveis (FREIRE, 1979b).

A partir do ponto em que o ser percebe a mudança como possível – e, por isso, sabe ser capaz de agir para a sua promoção –, o ser emerge da intransitividade para a transitividade, ou seja, deixa de apenas aderir ao curso histórico que o submete para se entender como capaz de intervir nesse curso histórico. Deixa de estar submetido para tomar uma posição ativa em sua relação com o mundo. Essa relação, na classificação proposta por Freire, pode ser de duas ordens: a ingênua ou a crítica (FREIRE, 1979b).

A *consciência ingênua* lê o mundo com simplicidade, e ainda com alguma mágica, realizando análises superficiais e precipitadas. Não busca realizar uma investigação profunda, mas se satisfaz com a experiência imediata. Para argumentar, lança mão de falas polêmicas que revelam um conteúdo muito mais emocional – e até mesmo passional – do que crítico. Por isso, muitas vezes age com fanatismo e sectarismo: sua posição arraigada não está muito aberta a novas proposições. Ela age no mundo, mas quer o manter como está, não quer a mudança. Chega até mesmo a acreditar em um passado quando as coisas eram melhores, usando muitos argumentos históricos enviesados para embasar seu ponto (FREIRE, 1979b).

Já a *consciência crítica* não se contenta com as ideias superficiais, mas quer se aprofundar. Não subsiste mais nenhuma explicação mágica das coisas, porque ela quer descobrir os princípios autênticos de causalidade dos fenômenos – quer descobrir o que há de *concreto*, se for usada a linguagem de Kosik. Suas conclusões não são arraigadas e podem ser revistas se novas informações sobrevierem. Por isso, despe-se de seus preconceitos para ler o mundo: não se agarra em concepções pré-concebidas. Reflete, percebe, dialoga e revê. Toma a posição inquieta de quem nunca se satisfaz com o que já é sabido, porque quer continuar cavando sua investigação. E percebe a realidade como mutável, o que é mais um motivo para constantemente rever suas posições: se o próprio mundo muda, também é necessário que se mude a interpretação que se faz dele (FREIRE, 1978b).

Assim, a *consciência crítica*, para Freire, é a postura ideal a ser tomada diante do mundo: pessoas inquietas que constantemente refletem sobre o mundo e as causalidades dos fenômenos que o compõem, agem sobre eles e percebem

as mudanças fruto de suas ações e das ações dos demais. Trata-se de algo a ser feito incessantemente, refletindo a estrutura de ser humano apresentada no Capítulo II: lê o mundo, sonho com novos mundos, compartilha com outras pessoas as leituras e sonhos para que se faça um novo mundo. A *consciência crítica* é capaz de realizar uma leitura mais profunda, assim como melhor se abre ao diálogo da construção de um novo mundo, o que permite que o resultado da ação sobre o mundo seja mais eficiente porque a pessoa melhor sabe o que está fazendo.

O que Freire objetiva é, pois, que as pessoas assumam uma postura de empoderamento²⁷ a partir da leitura crítica que podem fazer do mundo. As escolhas que farão fazem parte de suas leituras pessoais sobre o mundo. A contribuição da educação, para Freire, é o oferecimento para que as pessoas façam leituras críticas do mundo, melhor o compreendam e, conseqüentemente, melhor ajam sobre ele. A boa leitura de mundo tem o condão de tornar mais eficaz a relação dialética entre ser humano e mundo na medida em que aprofunda a leitura e melhor informa a ação.

Dessa forma, as pessoas deixam de ser apenas impactadas pelas decisões alheias para se tornarem sujeitos da própria história. O processo de *assujeitamento* é o processo pelo qual o oprimido deixa de estar apenas circunscrito aos valores heterônomos e assume a postura crítica de pensar o que é melhor para si e para os seus de forma a agir para a melhoria dessas pessoas. Passa a ter uma consciência de si no mundo de forma a não mais querer estar circunscrito a uma estrutura de dependência: quer se libertar (FREIRE, 1981a).

Quando todas as pessoas assumem a postura de sujeitos e não mais apenas obedecem a uma dominação, está afastada a perspectiva mecanicista e fatalista sobre o mundo. Se todas as pessoas tomam essa postura com o objetivo de fazer escolhas, essas escolhas podem mudar o curso da história de forma imprevisível. Pode-se pensar que as coisas sempre aconteceram de determinada forma e que, por isso, o curso natural dessas coisas é seguir a mesma cadeia de acontecimentos, mas, de repente, a decisão de sujeitos que tomam decisões pode ser de não seguir por esse caminho e querer tomar aquele outro (FREIRE, 2013b).

²⁷ Ele não usa a palavra “empoderamento”, mas versão em inglês ainda: *empowerment* (FREIRE, 2013a). Esta não era uma palavra comum ao vocabulário da época, mas que já era usada em países de língua inglesa. Como “empoderamento” já é uma palavra de uso comum e corrente – até, muitas vezes, esvaziado de significado em seu uso irresponsável -, dou-me a liberdade de realizar a tradução.

A comunidade de sujeitos torna o futuro imprevisível, porque ela cria o *inédito viável*.

Nesse ponto a educação toca a democracia: se ela prepara as pessoas para tomarem uma posição crítica em suas leituras de mundo e, dessa forma, estão mais bem preparadas para fazer escolhas nesse mundo, em uma organização institucional que possui canais para que as vontades dessas pessoas atinjam as instâncias de poder, a posição crítica tomada pelas pessoas tem o caminho para atingir essas instâncias. Por isso, Paulo Freire coloca a educação como instrumento para a construção de uma *democracia fundamental*, ou seja, uma democracia que parta das pessoas criticamente conscientes sobre o mundo para a mudança do mundo (FREIRE, 1967). A educação não vai tocar a democracia necessariamente na reflexão a respeito das estruturas de poder, mas sobretudo no preparo para a vivência dessa democracia cotidiana de diálogos que permitem às pessoas trocarem entre si suas leituras de mundo. A existência de estruturas institucionais que permitam que a vontade popular seja refletida na organização do Estado é uma consequência – e uma consequência importante – dessas trocas cotidianas que são feitas no sistema democrático.

Toda essa atitude de empoderamento crítico não é desnuda de valores: quando se fala em promover democracia, há valores em jogo. Quando se percebe que a educação age no mundo e tem capacidade de contribuir para uma mudança, também há valores em jogo. Caso se escolha construir um tipo de educação que não se propõe a realizar qualquer mudança, também há valores de quem deseja fazer com que as coisas continuem exatamente da forma como se encontram. Por isso, não se pode falar em educação neutra. Tanto a educação que propõe uma permanência, quanto a educação que assume a necessidade de mudança são valoradas de forma a querer permanecer ou mudar. Quem faz a escolha por uma ou outra forma de educação fez uma leitura de mundo que leva a escolha de um desses dois movimentos: mudança ou permanência (FREIRE, 2013b).

O perigo está no falseamento daqueles que se dizem advogados da neutralidade quando, na verdade, são advogados do reacionarismo. Confundem ser neutro com a perpetuação de ideias tais quais são tradicionalmente apresentadas sem, de fato, questionar essas ideias. Querem manter as coisas no lugar em que estão como se as pessoas fossem objetos que ornem uma sala de estar agradável aos olhos. Mas as pessoas não são objetos e podem decidir que as posições que ocupam na sala de estar – ou as posições que ocupam na estrutura social – não lhes apeteçam. Se as pessoas são sujeitas de escolha, elas

podem identificar as imperfeições do mundo para fazer dele um lugar menos ruim (FREIRE, 1981a).

As pessoas são sujeitas de escolhas, inclusive, para informar os valores que vão ser movidos em sua prática educativa. A partir disso, serão valores a informar a mudança ou a permanência. Por isso, Freire encara a educação como uma prática política: a política que se faz no cotidiano a partir das trocas de ideias e valores que as pessoas realizam. Há um percurso que a visão sobre a relação entre educação e política faz em suas obras que ele mesmo descreve. No início de sua obra, não enxergava a educação como política, mas como algo que pode estar em diálogo com a política. A partir da *Pedagogia do Oprimido*, percebe alguns aspectos políticos na educação; mas em *Medo e Ousadia* (1986), ao descrever essa trajetória do seu pensamento, já assume a educação como absolutamente política.

Por ser política, o que ele quer é fazê-la a partir da indagação. Não quer apenas lançar conceitos e ideias para que estudantes decorem, mas os levar a tomar uma postura de indagação frente ao mundo (FREIRE, 1986). Carlos Alberto Torres (2008) define essa proposição de Freire como uma epistemologia da curiosidade aliada a uma epistemologia da suspeita. Trata-se, pois, da posição de sempre indagar, não estar satisfeito e continuar a investigação para indagar novamente. Dessa forma, o que se constrói é a sala de aula como um ambiente no qual as perguntas colocam as certezas constantemente à prova. Segundo Torres, isso torna a sala de aula um teatro de deliberação pública: as pessoas questionam e trocam entre si os seus questionamentos para a construção de novas ideias.

A aula funciona, pois, como um fomento da indagação calcada tanto em um direito quanto em um dever em mudar o mundo (FREIRE, 2000). A pergunta é capaz de questionar o que está posto. Se o mundo se apresenta aos seres humanos como desafio a ser enfrentado, os seres humanos podem também desafiar o mundo ao apresentar indagações a respeito de como as coisas funcionam. Não existe receita pronta do que sairá da indagação, mas Freire vê como necessária a postura questionadora para fazer revelar os anseios da coletividade (FREIRE, 1985).

O que Freire quer com sua proposta de educação é a libertação das pessoas. Sua educação problematizadora se propõe libertadora na postura crítica que as pessoas tomam frente ao mundo. Isso é a conscientização: a postura que não aceita as verdades impostas e pretende questionar o mundo para a concretização de um sonho. A educação não vai por si só construir um novo

mundo, mas pode promover a indagação necessária para que as pessoas tenham o poder de combater os mitos e fazer nascer as esperanças. Uma educação que contribui a um novo amanhã, porque o que está posto no presente é defeituoso. Talvez o presente sempre seja defeituoso, mas isso não impede em pensar em um amanhã que sane muitos desses defeitos.

Isso tudo traz a resposta a respeito da contribuição da educação para o desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania. A *consciência crítica* permite que a pessoa se desenvolva por melhor e preparar para a leitura do mundo e para sua relação com ele. Isso contribui tanto para o fomento do diálogo nas relações com outras pessoas em uma democracia, quanto a partir de muitos outros campos do pensamento que oferecem às pessoas diferentes instrumentos cognoscíveis para lidar com o mundo. Saber biologia, por exemplo, pode bem informar alguém em como cuidar de sua saúde ou em como armazenar melhor seus alimentos para que eles não estraguem. Há uma infinidade de instrumentos cognoscíveis que melhorem a relação das pessoas com o mundo.

Especialmente no que toca o preparo para a cidadania, o que ganha destaque é a relação da pessoa com uma estrutura social imperfeita. Se essas pessoas leem melhor as imperfeições e melhor dialogam com outras pessoas sobre isso, mais eficazmente agirão sobre o mundo para sanar as imperfeições identificadas. Enquanto cidadãos e cidadãs, essas pessoas compartilham entre si uma estrutura de poder a qual legitimam e fazem parte, então a troca entre elas para atingir essa estrutura de poder é a chave para o uso dessa mesma estrutura na mudança do mundo. A educação contribui no preparo para a cidadania na medida em que oferece às pessoas os instrumentos cognoscíveis para melhor manejarem o mundo em sua ação coletiva. Não é uma educação de seres individuais, mas uma educação daqueles e daquelas que compartilham entre si uma coletividade.

Deve-se ter em mente que não será qualquer educação que se moverá neste sentido. Aqui estamos falando da educação na proposta apresentada por Paulo Freire: uma educação que pretende criar a consciência crítica que permita aos seres humanos uma vida autêntica, ou seja, uma vida vivida no gozo das liberdades e trocas. A identificação, como apresentado no Capítulo III, da existência de estruturas que aprisionam a existência das pessoas e, até mesmo, de comunidades humanas inteiras é que motiva Freire a agir nesse sentido. Ele propõe uma pedagogia que intervenha no mundo para propor a libertação do oprimido, mas seu objetivo é que um dia a educação que leva a conscientização

sobre o mundo não seja mais uma *pedagogia do oprimido*, mas uma pedagogia de todas as pessoas (FREIRE, 2019).

4.3

Alfabetização dos verbos ler, escrever e refletir

“Você tem leitura. Quem tem leitura pode ganhar o mundo.”

Marilza Anacleto

Compreender a importância da alfabetização na visão de educação apresentada por Freire é, também, compreender a sua história para a construção de uma perspectiva sobre educação. Paulo Freire se formou em Direito – como muitos de sua geração o fizeram –, mas nunca teve como vocação o exercício do ofício jurídico. Sua paixão era a sala de aula. Começou a lecionar dando aula em escola e, depois, lecionou no projeto que mudaria a sua vida: os círculos de cultura, nos qual oferecia a alfabetização de adultos (PAULO, 2020).

O Método Paulo Freire é um método de alfabetização de adultos. É possível que se faça toda sorte de adaptações para que o método seja empregado na alfabetização infantil, ou para a promoção de outras formas de conhecimento que não seja apenas a alfabetização, pois que a filosofia da educação de Freire transborda a alfabetização. Se ele estivesse pensando o sentido da educação apenas no que tocasse a alfabetização, todo esse trabalho não faria sentido. As considerações filosóficas de Freire, assim, são afeitas a toda proposta educacional, mas seu método propriamente dito, sua atividade empregada em sala de aula, diz respeito à alfabetização de adultos. Mais precisamente: foi desenvolvida para a alfabetização de adultos no nordeste brasileiro na década de 1960 (PAULO, 2020).

Em que consiste o método?

Para Freire, a alfabetização é um ato criador. Ele não tem como objetivo apenas a memorização mecânica de fonemas por parte do educando e da educanda, mas que a pessoa passe a ser senhora do manejo de um instrumento de comunicação com o mundo, ou seja, um instrumento que a permita tanto uma melhora leitura de mundo, quanto uma mais hábil exposição ao mundo de suas próprias considerações. Por isso, não basta que o alfabetizando e a alfabetizanda apenas decorem as palavras e os fonemas, mas que se tornem hábeis para que *digam a palavra* e tenham verdadeira propriedade sobre ela. São donos e donas do que dizem e do que compreendem (FREIRE, 1981a).

Por isso, seu método tem como primeiro passo a compreensão do universo vocabular do educando e da educanda. Não adianta chegar aos educandos e educandas com as palavras prontas que eles e elas deverão aprender a manejar graficamente, porque essas palavras podem ser completamente vazias de significados para quem deverá as manejar. A relação com o a palavra escrita é mais um instrumento de leitura de mundo com o qual o alfabetizando e a alfabetizanda já estão em contato, então seus significados precisam se aproximar com esse mundo já conhecido. A palavra lida não pode estar vazia de significado para quem a lê. Da mesma forma, como alguém poderá escrever aquilo que não tem significado nenhum? A compreensão do universo vocabular permite que o manejo da palavra seja relacionado com o mundo (FREIRE, 1981a).

A partir do contato com esse universo vocabular, o educador e/ou a educadora poderão fazer a escolha das *palavras geradoras*: as palavras que serão apresentadas para a alfabetização. Essas palavras, para além de estarem incluídas no mundo conhecido, ainda apresentarão riquezas e/ou dificuldades fonéticas que permitam o manejo de diferentes combinações da codificação escrita de forma que os alfabetizandos e as alfabetizandas tenham contato com uma maior variedade de combinações e com diferentes combinações que os desafiem. Sendo assim, não basta apenas que a palavra esteja no mundo conhecido, mas é importante que ela apresente elementos fonéticos variados que enriqueçam o instrumental gráfico que o alfabetizando e a alfabetizanda manejarão (FREIRE, 1979b).

Escolhidas as *palavras geradoras*, elas serão apresentadas inseridas em *situações sociológicas*. Mesmo que o educando e a educanda bem conheçam a palavra “trabalho”, por exemplo, não basta que essa palavra seja apresentada abstratamente como se não fizesse parte do mundo. As palavras são apresentadas contextualizadas dentro das situações que fazem parte das vivências das pessoas (FREIRE, 1979b). Se “trabalho” implica o cuidado da terra para o plantio, essa será a situação apresentada; se “trabalho” implica as tarefas domésticas, essa será a situação apresentada; se “trabalho” implica dirigir veículos automotores, essa será a situação apresentada... As palavras não precisam ter a simplicidade de substantivos concretos, mas são apresentadas dentro das experiências vividas.

Assim, a alfabetização deixa de ser o processo mecanizado para se tornar um processo de empoderamento. A pessoa alfabetizada não é preenchida pelo educador e/ou pela educadora de um conteúdo estranho a ela, mas passa a possuir instrumentos que lhe permitam uma leitura de mundo diferente daquela

que realizava antes. A mudança está na relação da pessoa com o mundo, por isso é necessário que se ofereça a essa pessoa a possibilidade de tomar uma postura ativa nesta relação (FREIRE, 2013a).

O analfabetismo, para Freire, não é uma doença, nem uma falta. A alfabetização é uma forma de relação com o mundo, mas todas as outras formas de relação subsistem para as pessoas que não sabem ler e escrever. Há povos inteiros que não o sabem e vivem suas experiências mesmo sem a leitura e a escrita. Nesses povos não há analfabetismo, porque não há uma necessidade de que a pessoa saiba ler e escrever para se relacionar com o mundo na plenitude das informações que esse mundo tem a lhe oferecer (FREIRE, 1979b).

Vivemos em um universo de letras. Hoje troquei mensagens com pessoas queridas, enviei e-mails com os certificados de um seminário da universidade o qual participei da organização, li notícias em jornais na internet, organizei as respostas a palestrantes convidados para outro seminário, e agora estou escrevendo essa dissertação. Esses são alguns exemplos do dia de hoje de oportunidades nas quais fui obrigado a confrontar a linguagem escrita para poder me comunicar com outras pessoas. Os fluxos de informação e os discursos circulam, frequentemente, na forma escrita.

Em um contexto tão marcado pela linguagem escrita, as leituras de mundo que as pessoas realizam é diretamente impactada pela capacidade de se manejar essa forma de decodificação do mundo. Letras que se embaralham e se reagrupam para formar palavras são instrumentos de um código. O domínio sobre esse código é um domínio sobre a forma de linguagem usada pela maioria das pessoas para trocar informações diariamente. A alfabetização, portanto, tem lugar na relação da pessoa com o mundo e perde toda a necessidade se esse mundo não abriga outras pessoas que se comunicam pela linguagem escrita.

Nesta visão, a relação com a linguagem escrita não se encerra com o manejo de palavras abstratas, mas na relação que essas palavras guardam com o mundo. A relação com o texto escrito não mera verborragia, mas uma nova forma de relação com o mundo. Por isso, alfabetização não se encerra em si mesma, mas também se desdobra em uma pós-alfabetização: uma reflexão sobre o mundo. O manejo da palavra escrita, assim, não se encerra em ler e escrever, mas se desdobra em refletir (FREIRE, 1989).

Isso não quer dizer que seja necessário ter domínio da leitura e da escrita para que seja possível a reflexão. Muitas vezes há situações de processos de alfabetização ocorridos em contextos nos quais a reflexão crítica sobre o mundo já está muito avançada. Embora use o termo pós-alfabetização, não

necessariamente a reflexão sobre o mundo depende que a pessoa esteja alfabetizada. Em Guiné-Bissau, Paulo Freire percebeu uma profunda reflexão nacional sobre o momento histórico que aquele povo atravessava, muito embora fossem de maioria analfabeta. Por isso, a alfabetização daquele povo foi um exercício de alfabetizar pessoas já estavam pós-alfabetizadas (FREIRE, 1978).

Mesmo assim, não se abandona a necessidade da reflexão surgida a partir da leitura e da escrita. O texto é mais um canal por onde se pode criar essa reflexão, porque é mais um canal para a leitura do mundo. Paulo Freire chama isso de *palavramundo*: a percepção da palavra como um código representativo daquilo que efetivamente está no mundo. Uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra – e isso acontece em qualquer caso, porque mesmo a criança percebe o mundo a sua volta antes de saber ler e escrever –, a palavra apenas ganha espaço no mundo para fazer parte dele em mais uma forma de linguagem, a linguagem escrita (FREIRE, 1989).

O objetivo de Freire, como já descrito, é chegar à relação de *consciência crítica* do ser humano com o mundo. A relação com o texto não pode ser diferente. A leitura leva a uma reflexão sobre o que é lido, porque a reflexão sobre o que é lido é uma reflexão sobre o mundo. Se a palavra nos conta sobre o mundo e faz parte do mundo, refletir sobre o seu conteúdo é refletir sobre o mundo. Por isso a importância de uma leitura crítica, uma leitura que não toma a posição silenciosa de quem apenas engole o conteúdo lido, mas de quem toma para si esse conteúdo como forma de produzir novas reflexões (FREIRE, 1981a).

4.3

Esperança do verbo esperançar

“Menina, amanhã de manhã, quando a gente acordar, quero te dizer que a felicidade vai desabar sobre os homens.”

Tom Zé

Como falar de esperança em 2021? Hoje, enquanto escrevo, já foram contabilizados mais de 220 mil mortos em razão da pandemia de COVID-19. No mundo inteiro, foram mais de 2 milhões. No dia que você estiver lendo, esses números estarão maiores. Há um ano, estamos em isolamento social. Vi poucos amigos e parentes nesse período – o mínimo necessário para a manutenção da minha sanidade mental. Essa dissertação foi toda escrita sem acesso a bibliotecas e documentos físicos. Não fui a festas, não celebrei a vida – o que fazia com

alguma frequência. Como celebrar a vida em tempos de contabilização de mortos? Há vacina, mas a perspectiva de vacinação em larga escala está projetada para a metade do ano que vem. Até lá, pessoas continuarão sendo infectadas²⁸ e, várias delas, morrendo. Como ter esperança?

O que é ter esperança? Paulo Freire, quando fala de esperança, não fala de um mundo que já está perfeito, mas um mundo que apresenta um monte de imperfeições sobre as quais podemos agir sobre ele para a sua melhoria. A esperança é o imperativo existencial de quem se compromete com a realização de um mundo melhor: porque vê que suas ações podem se dirigir no sentido da edificação deste mundo (FREIRE, 1992). A partir disso, a esperança se derrama em ação sobre o mundo para que ele seja melhor.

Ela nasce, para Freire, da própria indignação. Só é esperançoso quem olha para o mundo e não permanece passivo frente ao que incomoda. Só pode ter esperança quem percebe a dolorosa realidade dentro da qual muitas pessoas vivem e age – mesmo que aja dentro de poucas possibilidades – para transformar essa realidade e atenuar essa dor. A esperança nasce da indignação, porque quem se indigna com dura realidade busca solução para ela e o faz porque acredita que as coisas podem encontrar solução para serem diferentes (FREIRE, 1996). Não se trata, portanto de um ato passivo de espera, mas a esperança que se revela na postura ativa de quem se empenha na mudança do mundo.

Como apresentado no Capítulo III, o mundo é imperfeito: seres humanos oprimem outros seres humanos e povos oprimem outros povos. O que é opressão para Freire? Tudo que rouba a vivência autêntica do ser humano do *ser mais* e o reduz a vontade heterônoma do *ser menos*: tudo que aprisiona seres humanos para que não tenham a liberdade de tomar decisões a respeito de suas próprias vidas e os condiciona aos desejos de outra pessoa. O diagnóstico social freireano aponta uma necessidade nesse sentido: a transformação de um mundo de pessoas que se oprimem e não se permitem as vivências autênticas para a criação de um mundo onde as pessoas possam viver autenticamente em suas coletividades, ou seja, uma democracia radical.

Sendo assim, as agruras do mundo não pintam um quadro fatalista irreversível. Como apresentado no Capítulo II, pessoas podem sonhar com mundos diferentes deste no qual elas vivem e agem para que seus sonhos se concretizem. Não agem sozinhas: dialogam com outras pessoas, trocam com elas

²⁸ Eu mesmo fui infectado. Depois de meses sem visitar ninguém, visitei uma amiga. Ela apresentou sintomas no dia seguinte, eu apresentei três dias depois. Isso aconteceu enquanto eu escrevia o Capítulo III.

suas leituras de mundo e constroem juntas. Mudam o mundo juntas, porque sozinho ninguém será capaz de o fazer. Muito embora o diagnóstico seja duro, a possibilidade de cura é vislumbrada.

E o que isso tem a ver com educação?

No primeiro item deste capítulo, a educação foi apresentada como uma forma de intervenção no mundo, que não será a grande chave mágica de transformação da realidade, mas umas das formas de ação humana para agir sobre o mundo. As ações humanas agem sobre o mundo e o transformam, sendo a educação uma dessas maneiras de interlocução das pessoas com o contexto dentro do qual estão inseridas.

No segundo item, Freire atribuiu uma tarefa à intervenção da educação neste mundo: promover a conscientização de educandos e educandas, ou seja, promover a tomada de postura crítica desses educandos. Não se trata, novamente, de uma crença de que a educação funcionará como uma mágica que tornará crítica toda consciência que tenha contado com ela. Nem toda pessoa crítica teve acesso a educação formal, da mesma forma que nem toda pessoa com acesso a educação formal tomará uma postura crítica.

Trata-se de um objetivo da educação dentro da perspectiva freireana, mas não necessariamente será essa a educação a ser promovida por todas as pessoas. A escolha entre uma educação que possibilitará ao educando e à educanda uma conscientização dos males do mundo para a promoção de mudança é uma escolha pela *educação libertadora*. De outro lado, está a *educação bancária*: aquela que não pretende realizar nenhuma mudança, mas manter tudo no exato lugar em que se encontra – como se fosse possível – a partir da mera repetição de conteúdos a serem decorados pelos educandos e pelas educandas (FREIRE, 2019).

A esperança invade a educação quando ela se propõe como libertadora. O educador e a educadora dotados da indignação de perceberem um mundo cruel, agem em sua educação como podem para intervir em favor da transformação. Por isso a conscientização, por isso a crítica. Sozinhos, educadores e educadoras não mudam uma realidade, mas podem participar dessa mudança no exercício do papel que lhes é designado (FREIRE, 1979b). Entender a opressão não liberta, mas, a partir de uma ideia na cabeça, seres humanos podem agir. Neste ponto, é preciso ter esperança de que se pode refazer o mundo (FREIRE, 1992).

A criticidade quando encara o mundo como desafio coletivo a ser transformado se desdobra em ação cidadã. Quem tomará essa postura crítica

serão os próprios educandos e educandas, não será o educador ou a educadora que contará aos educandos o que eles devem ou não fazer. A criticidade promove a libertação na leitura autêntica do mundo, na reflexão autêntica do papel de cada um a ser desempenhado. Não há quem ordene aos outros e outras suas ações, mas quem dialogue com todos e todas para a construção coletiva de soluções para os problemas coletivos (FREIRE, 2019).

É desta forma que a conscientização crítica se desdobra em desenvolvimento da pessoa e preparo para a cidadania: no preparo de educandos e educandas para melhor ler o mundo. A esperança de quem se indigna com o mundo não é mais apenas do educador e da educadora, mas é compartilhada com mais pessoas. Os sonhos plurais se afetam mutuamente para a criação de novos sonhos, que se desdobrarão em novas ações e, por fim, que produzirão novos mundos.

A pergunta certa não é como se pode ter esperança em 2021 depois de tantos mortos contabilizados, mas como não se pode ter. A indignação é que move as pessoas a não aceitarem o mundo e as histórias às quais estão condicionados e condicionadas, a indignação move a mudar o mundo. A consciência crítica sobre o mundo melhor planeja a mudança, melhor lê os dados do mundo para que ele seja manejado.

Se a educação se pretende a desenvolver a pessoa e a preparar para a cidadania, esse é o desenvolvimento e o preparo propostos por Paulo Freire: uma educação que conscientize as pessoas para que elas ajam em prol das próprias libertações e da própria liberdade; uma educação que conscientize as pessoas para que elas ajam em prol das libertações e liberdades coletivas. No dia que todas as liberdades forem igualmente desfrutadas, não se falará mais em pedagogia do oprimido, mas de uma pedagogia de todos (FREIRE, 2019).

Por enquanto, as liberdades e libertações são um sonho, são o *inédito viável*: o *anúncio* de um mundo no qual ainda não vivemos. A educação, quando exercida com esperança, pode promover o sonho, pode incentivar a ultrapassagem da ação limite. A educação, quando exercida com esperança, pode intervir no mundo para promover as leituras críticas que agirão, coletivamente, sobre este mesmo mundo para a criação de novos mundos. Não se trata de uma educação satisfeita, mas de uma educação indignada e, mais do que isso, uma educação esperançosa.

Conclusão

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Constituição da República.

De tudo, uma pergunta – e a principal pergunta deste trabalho – restou carente de resposta: quais significados podem ser dados, respectivamente, às expressões constitucionais “desenvolvimento da pessoa” e “preparo para o exercício da cidadania”? Toda a exposição da teoria freireana feita até este ponto serviu como o substrato que servirá para o desenvolvimento da resposta a esta pergunta.

A proposição de uma resposta não quer dizer que esse é um debate acabado, como se a leitura de Paulo Freire possuísse alguma sacralidade capaz de oferecer todas as respostas sobre o mundo. O próprio Freire recusava que fosse lido como o dono da verdade, porque não via o mundo e as coisas que o compõem como elementos estanques e imutáveis. Por isso, como destacado no Capítulo II, apresenta a relação das pessoas com o mundo como um contínuo devir que segue na renovação do mundo e das pessoas que nele habitam e com ele interagem. Tudo se renova. Nessa postura humilde, aqui se apresenta uma resposta de leitura – aquela lida com as lentes dos óculos de Paulo Freire.

Apreciar os significados do “desenvolvimento da pessoa” e do “preparo para o exercício da cidadania” não tem por base a concepção de seres humanos destacados de suas vivências e contextos, mas vê-los em contextos reais de interação com o mundo e, sobretudo, com outros seres humanos. Embora se tenha destacado a visão de Freire de que ninguém educa ninguém, não se pode afastar que é no contato com os outros que as pessoas se educam. A autonomia para o desenvolvimento de si é inegável, mas essa é uma autonomia operadora a partir daquilo que o mundo e as outras pessoas oferecem para o ser em processo de educação, pois o processo de interação para o desenvolvimento é dialético.

O que se apresentou no Capítulo II sobre os elementos da natureza humana destacados por Freire para refletir a respeito de educação contribui para essa concepção. A descrição do ser que aprende não é nem a de quem está isolado dos demais seres nem a de quem se preenche como um receptáculo de

informação, mas de um ser que interage e dialoga. Aprende porque lê o mundo, é afetado por ele e, dessa forma, devolve ao mundo a sua afetação. A posição de quem aprende, portanto, é uma posição ativa de quem realiza o próprio aprender, mas o faz na interação com outros seres humanos.

Nesse processo de aprendizagem, tem lugar o “desenvolvimento”: o ser humano se apodera de novos instrumentos para operar sua relação com o mundo. Como dito, não é um aprendizado que se encerra em uma espécie de adorno intelectual, mas um aprendizado que proporciona agir melhor sobre o mundo. Esse agir melhor tanto pode no sentido de técnicas que permitem o manuseio da própria realidade – como, por exemplo, o aprendizado de química que pode permitir que alguém saiba que tipos de reações entre as substâncias podem gerar determinados efeitos pretendidos –, quanto a lida com os outros seres humanos que compartilham a mesma coletividade – como, por exemplo, o aprendizado de história que permite que se aprenda sobre o horror de regimes autoritários para que queiramos viver em uma democracia.

Esses aprendizados não se desenvolvem apenas na apreciação da superfície imediata de como o mundo se apresenta, mas se aprofundam na compreensão do que é subjacente a essas estruturas para as determinar. Mesmo que para efeitos de explicação se esteja fazendo uma diferenciação entre o imediato aparente e a estrutura mediata subjacente, na verdade, trata-se de um mesmo fenômeno: os fenômenos não são puramente a aparência captada pelos sentidos, nem puramente a estrutura que compõem o fenômeno, pois que o fenômeno é a estrutura subjacente e a estrutura subjacente é o fenômeno. Tudo se interliga e se afeta dentro da ideia de devir contínuo, então não é possível que se separe em instâncias independentes. Por isso, a compreensão da estrutura subjacente é a própria compreensão do fenômeno.

Para essa compreensão, Freire propõe que se tome uma postura crítica de indagação aos fenômenos. A conscientização, para ele, não é a descoberta de uma resposta, mas a tomada de uma postura: essa postura que questiona e não está satisfeita com as respostas fáceis e mitológicas sobre o mundo. Propõe, nesse sentido, que se admire os fenômenos, ou seja, que se tome distância dos fenômenos para os analisar e que se investigue todas a engenharia estrutural que compõe o fenômeno. Novamente, a ideia de devir é importante porque essa investigação não precisa ter um fim, mas uma postura, assim como o fenômeno não será visto com um fim, mas como um processo em elaboração contínua.

Nesse contexto, a educação pode fornecer muitos dos instrumentos cognoscíveis que serão essenciais à investigação do mundo. Na trajetória de

Paulo Freire, a alfabetização foi identificada como um instrumento necessário à população: eram pessoas que viviam em um contexto permeado de linguagem escrita, mas que não podiam ter acesso a nenhuma das informações veiculadas por essa escrita em razão do seu analfabetismo. No Brasil de 2021, a linguagem escrita ainda é instrumento corrente de veiculação de informação e o seu uso é de suma importância para as pessoas se relacionarem com o mundo. Então a importância da alfabetização permanece como instrumento cognoscível para melhorar a leitura do mundo.

Contudo, o “desenvolvimento da pessoa” não se encerra nessa melhoria da relação com o mundo a partir da melhoria da leitura do mundo, pois que há ainda que ser analisado o contexto no qual as pessoas se inserem. Ler o mundo não basta, é necessário que se pense o que será feito a partir dessa leitura. Essa relação do ser humano com o mundo não é dotada de uma autonomia abstrata que o permita fazer o que quiser, porque a autonomia humana é moldada de acordo com as conformações históricas, políticas e sociais que localizam esse ser humano. O ser humano, para Freire, como ser relacional, não tem sua autonomia construída apenas na apreciação do ser em si mesmo, mas na interação que ele estabelece com o mundo. Quanto mais se apodera dessa interação para que a exerça como sujeito e não como objetivo do agir de outrem, mais autônomo.

O avesso do ser encarado como ser autônomo é o *oprimido*: o tipo pensado pelo Freire para conceber esse ser humano suprimido de sua autonomia. Se o aprendizado pode proporcionar à pessoa uma melhor relação com o mundo enquanto sujeito atuante nesse mundo e o *oprimido* é caracterizado pela redução desse sujeito à condição de objeto, ou seja, condição de ser que não é mais atuante sobre o mundo, mas que apenas sofre as determinações emanadas do mundo em sua direção, pode-se ver o *oprimido* como o ser humano de quem foi negado o seu “desenvolvimento”. O “desenvolvimento da pessoa” pode ser visto como o processo de assujeitamento proposto por Freire: o processo pelo qual o *oprimido* se liberta da condição política e social na qual foi posto para dela se libertar e, conseqüentemente, viver sua autonomia enquanto sujeito.

Entretanto a educação não é condição suficiente para a superação da posição ocupada pelo *oprimido*. Como dito, as posições ocupadas por seres humanos são determinadas histórico, político e socialmente, então a sua mudança depende também de fatores dessa ordem. A educação, por certo, é uma intervenção com impactos históricos, políticos e sociais, mas é necessário que se tenha em vista a sua esfera de atuação: ela pode oferecer os instrumentos para a leitura do mundo, mas as mudanças das estruturas configuradoras de opressões

acontecerão se as pessoas que leem o mundo agirem no sentido da mudança. É necessário ir além da educação para mudar o mundo. Delimitar a atuação da prática educativa é entender quais são os poderes da educação – que não são *mágicos*, como diria Anísio Teixeira, mas são muito importantes.

Se as mudanças dessas configurações históricas, sociais e políticas precisam de uma atuação para além da educação, que atuação é essa? Essa não é uma resposta que Freire pretende responder. Muito embora ele tenha seus sonhos pessoais de um mundo melhor – muito informado por seus ideais cristãos e socialistas –, Freire não usa isso como a resposta. Ele prioriza o processo de pessoas que se tornam autônomas para sonharem com mundos melhores e poderem, por elas mesmas, realizar esses mundos melhores, e não prioriza a apresentação de um projeto bem definido de mundo melhor a ser implementado. Seu projeto é permitir que as pessoas construam coletivamente seus mundos, e não dizer que mundos são esses.

Mesmo assim, ao se falarem sonho, é importante ressaltar em que medida a educação contribuir com eles: os sonhos partem da compreensão que as pessoas possuem do mundo, porque o sonho é o *anúncio* de um novo mundo realizado a partir da *denúncia* de um mundo defeituoso percebido pelo ser que sonha. A educação tem impacto no par *anúncio/denúncia* ao permitir que a *denúncia* se torne mais acurada, uma vez que o mundo poderá ser lido com maior minúcia. Uma *denúncia* mais acurada leva ao *anúncio* de mundo que corresponda a isso, ou seja, uma *denúncia* mais acurada permite que se se faça um *anúncio* mais acurado e se trace estratégias mais eficientes para a concretização desse *anúncio*.

Todo esse impacto da educação sobre o indivíduo precisa ser transbordado aos demais indivíduos para a ação no mundo posterior, ou seja, para o ponto em que a *denúncia* se torna mudança no mundo. Nesse ponto de virada, a contribuição da educação além de um “desenvolvimento da pessoa” como ser assujeitado para ser dotado de autonomia também vai tocar a “preparação para o exercício da cidadania”, porque a ação sobre o mundo não é a de um ser isolado, mas um ser humano em contato com outros seres humanos. Para Freire, o agir humano é um agir coletivo. O devir humano inacabado não é um devir atomizado, mas um devir compartilhado com outros seres humanos com quem se trocam afetações – sejam trocas próximas se pessoas que têm contato, sejam trocar longínquas de pessoas que compartilham entre si uma meia cadeia global de relações humanas. Assim a pessoa que se desenvolveu em seu aprendizado, em sua leitura de mundo e em seus sonhos de mundos melhores precisa agir sobre

o mundo para a sua transformação, o que exige o contato com outras pessoas, ou seja, o que exige uma vivência em cidadania.

Existe, todavia, uma divergência entre a visão de Freire e a proposta da Constituição da República quando se fala em “preparo para o exercício da cidadania”. Para Freire, a educação já é, em si, um exercício de cidadania, pois a cidadania não se encerra em momentos específicos, mas permeia todas as trocas humanas em suas vivências políticas. Seres humanos não são políticos o tempo inteiro, mas a educação é, para Freire, um dos momentos da vivência política porque a educação é política. Dessa forma, não se fala de um “preparo para o exercício da cidadania” na prática da educação, mas um exercício da cidadania propriamente dito. Como a Constituição pode falar em preparo para algo que já está sendo realizado? A resposta está na própria pergunta: não há um preparo para o exercício da cidadania estranho a cidadania, como se houvesse uma cisão entre momentos; pois o preparo para o exercício da cidadania ocorre no momento mesmo em que se vive a cidadania na prática escolar. Dessa forma, a cidadania penetra a escola e inunda a educação com os seus valores, porque o preparo para a cidadania acontece no seu próprio exercício.

A educação pretendida por Paulo Freire é uma educação dialógica porque se imbuí desses valores: recusa hierarquização de saberes e enxerga uma igualdade no poder de contribuição das pessoas ao debate público. O educando e a educanda já trazem uma leitura de mundo que pode ser enriquecida a partir daquilo que o educador e/ou a educadora têm a lhes oferecer da mesma forma que o educador e/ou a educadora são enriquecidos por aquilo que lhes é oferecido pelos educados e educandas. O mundo se torna objeto em torno do qual o diálogo é estabelecido para que cada um teça suas considerações e, a partir dessa interação, todos e todas saiam cognitivamente enriquecidos. A escola e a sala de aula se tornam terreno de troca de saberes e experiências tal qual o mundo é um terreno de troca de saberes. Isso porque seres humanos, na concepção freireana, como seres relacionais, têm a troca como parte de sua própria natureza.

São essas trocas entre seres humanos que podem construir as coletividades agentes de mudanças. A reflexão dessas coletividades é concretizada nas reflexões que Freire fez sobre o Brasil e demais países que passaram pelo processo de colonização: coletividades que precisam superar suas deficiências democráticas para a construção de um ser coletivo para si e não mais um ser para a satisfação alheia. Assim como o *oprimido* é reduzido individualmente à condição de objeto, nações inteiras também o são nas relações

de colonização. As coletividades que agem pela mudança, precisam, portanto, se imbuir de suas próprias pautas na recusa de pautas alienígenas.

Essas coletividades podem ser de várias ordens – nacionais ou como parcelas populacionais dentro de países -, tendo em comum que todas são o resultado de processos históricos e agem sobre o devir histórico de seu próprio tempo. Se libertam quando capazes de, coletivamente, superar as estruturas sociais que faziam de seus membros *oprimidos* para que tomem a posição de *sujeitos*.

Portanto não será a educação que poderá, sozinha, a plena vivência cidadã às pessoas, mas as estruturas sociais nas quais as pessoas vivem. No caso brasileiro, Freire identifica profundas deficiências democráticas no país a serem superadas. Da mesma forma, muitos outros países apresentam suas deficiências democráticas – algumas semelhantes às brasileiras, outras muito diferentes -, assim como o Brasil tem outras deficiências democráticas para além daquelas identificadas por Freire enquanto estava vivo.

Mas, mesmo que não seja capaz de oferecer a plena cidadania às pessoas sozinha, a educação contribui na apresentação de valores que informam essa cidadania e na apresentação de instrumentos cognoscíveis capazes de ler o mundo para a formulação de *denúncias* que pretendam sanar as deficiências democráticas que essas leituras de mundo venham a identificar. É, portanto, na *conscientização*, como tomada de posição crítica, e na própria vivência da cidadania em sala de aula, que a educação pode ser alçada a prática humana capaz de oferecer um “preparo para o exercício da cidadania”, como pretendido pela Constituição da República. A leitura do “desenvolvimento da pessoa” e do “preparo para cidadania” tendo Freire como referência não pode se afastar das mazelas sociais que compõem o Brasil.

Há quem se beneficie desse estado de coisas e, talvez por isso, critique Paulo Freire para lhe dirigir críticas infundadas, muitas vezes colocando sobre as suas costas a responsabilidade por um “mal desempenho” da educação nacional. Contudo essa visão de Freire de educação crítica, dialética e libertadora, mesmo profundamente influente no debate pedagógico, não se tornou necessariamente uma unanimidade. Paulo Freire se tornou o patrono da educação nacional²⁹, mas isso não quer dizer que suas ideias e métodos se tornaram obrigatórios. Nem faria sentido. Se o que ele propunha era um regime de liberdades, como tornar seu

²⁹ A Lei 12.612/12 declarou o educador Paulo Freire como Patrono da Educação Nacional. (BRASIL, 12.612).

pensamento obrigatório? Paulo Freire pode ter sido inspiração, mas não se tornou obrigatoriedade. E não é justo que se coloque sobre ele os problemas enfrentados pela educação nacional. Segundo seus críticos, a visão de educação de Freire criou um modelo marcado “pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor.” (CAMARA, 2019). Mas não é isso que Freire prega. Seus críticos ou falseiam ou estão desinformados.

A educação de Freire não é a educação indisciplinada ao propor o diálogo e não hierarquização de conhecimentos. Pelo contrário, ele considera a condução da prática educativa uma responsabilidade do educador e da educadora, por se tratar de pessoas que se prepararam para o exercício dessa profissão. Não se trata, portanto, de uma ode à indisciplina, mas de uma promoção das liberdades a serem exercidas dentro de determinadas regras: aquelas que são necessárias ao bom desenvolvimento da prática educativa. Os críticos de Freire ou não compreenderam isso ou são pessoas que têm medo de que a educação popular venha a dar às pessoas uma visão crítica do mundo (HADDAD, 2019). A visão conservadora não quer um mundo do *inédito viável*, quer o mundo da ocupação de posições segundo uma ideia de que as coisas possuiriam seu lugar fixo. Vivem uma fábula de ordenação e querem impor às outras pessoas essa mesma visão. Acusam Freire de querer impor uma visão de mundo, mas são eles que querem o fazer em nome de uma neutralidade educativa que não existe.

Toda prática, como já dito, importa um conjunto de escolhas. No caso da educação, essas escolhas afetarão a leitura que será feita do mundo. Essa leitura de mundo pode tentar fingir que tudo está maravilhoso e irretocável, mas Paulo Freire constata o oposto: o mundo está cheio de problemas, sobretudo problemas sociais, que precisam ser resolvidos. Por isso se engaja em uma educação que queira investigar esses problemas para lhes propor solução. Se alguém escolhe uma educação que quer fingir que problemas sociais não existem ou quer se engajar em sua denúncia, essa escolha se torna uma escolha política. Portanto, toda educação é, conseqüentemente, política.

A inafastabilidade da política na educação é o que impede que ela seja neutra. Por isso, aqueles que gritam por sua neutralidade estão enganados ou falseiam propositalmente. Por que falseariam? Porque pretender mandar as desigualdades tais quais elas se apresentam: são privilegiados pela atual conformação das coisas e não buscam nenhuma forma de mudança. Pelo contrário, evitam que qualquer mudança ocorra porque isso pode ameaçar os seus privilégios.

A Constituição da República também não quer promover uma educação mantenedora de privilégios: quer o “desenvolvimento da pessoa” e o “preparo para o exercício da cidadania”. Se quer que as pessoas se desenvolvam, na perspectiva de Freire, quer que elas se libertem de suas condições de opressão para que se tornem sujeitas de si mesmas; donas da própria história e do próprio ser. Se quer um “preparado para o exercício da cidadania”, quer que elas estejam prontas para compartilhar coletivamente seus anseios e projetos de novos mundos, seus projetos de melhoria para o país. Não há nada na linguagem constitucional que pretenda a manutenção de opressões. Pelo contrário, os objetivos nacionais apresentados pelo art. 3º incluem “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O horizonte de justiça social apresentado pela Constituição, portanto, propõe o exato oposto: não é do objetivo dela a manutenção de opressões.

A educação, como intervenção no mundo, é mais uma das formas de engajamento para que se caminhe em direção a esse horizonte. Não será uma construção individual, mas um trabalho coletivo de pessoas que se indignam com o mundo, constroem projetos de novos mundos, trocam entre si seus projetos e, por fim, agem sobre o mundo para que ele seja diferente. Esse foi o caminho apresentado no Capítulo II na iluminação de características humanas. Esse é o caminho, também, para que se resolva o triste diagnóstico social apresentado no Capítulo III, quando se apresentou os problemas que Freire identifica no mundo. No capítulo IV, finalmente, a educação deu a sua contribuição, restrita, mas importante, de conscientização de seres humanos para pensar criticamente a respeito do agir para a mudança.

Nessa construção, o “desenvolvimento da pessoa” e o “preparo para o exercício da cidadania” deixam de ser expressões abstratas para serem encaradas na concretude da ação humana de interrelação ente indivíduos e mudança do mundo. Que mundo será esse construído por serem humanos críticos? Essa será uma decisão a ser tomada por esses próprios seres humanos, mas é na leitura crítica que será construída sua indignação e, sobretudo, a sua esperança.

Referências bibliográficas:

ALVES, Paula Rodrigues Affonso. **Projeto de construção de fibra de vidro de uma canoa tradicional do canto de Itaipu – RJ**. Orientador: José Henrique E. Sanglard; Ricardo F. Mello. TCC (Graduação) – Curso de Engenharia Naval e Oceânica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021;

ASSUMPÇÃO, et al. Leitura do mundo na perspectiva freireana: desafios contemporâneos da educação popular, in: **Educação Popular na Perspectiva Freireana**. Organizado por Raiane Assumpção, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009;

BORDIGNON, Genuíno. Reconhecimento e certificação de saberes populares, in: **Reinventando Paulo Freire**. Organizado por Moacir Gadotti e Martin Carnoy, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018;

BRASIL. **Constituição da República de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm, acessado em 29 de junho de 2021;

BRASIL. **Constituição da República de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em 29 de junho de 2021;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 29 de junho de 2021;

CABRAL, Amilcar. **Unidade e Luta**. Disponível em: <http://www.amilcarchabral.org/> acessado em 26 de outubro de 2020;

CAMARA de Deputados. **Projeto Revoga lei que declarou Paulo Freire patrono da Educação brasileira**. 27 de maio de 2019, Brasília: Câmara de Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/>. Acessado em 31 de março de 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: utopias e esperanças, in: **Reinventando Paulo Freire**, organizado por Moacir Gadotti e Martin Carnoy. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018;

COSTA, José Júnio Souza da. A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica, in: **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia da Faculdade Católica de Pouso Alegre**. Volume VII, nº 18, 2015;

DIAS, Matheus Chatack. Paulo Freire and humanization: the vocation to be a human being, in: **Critique 13/13**. Nova York: Columbia University, 2019. Disponível em: <http://blogs.law.columbia.edu/critique1313/matheus-chatack-dias-paulo-freire-and-humanization-the-vocation-to-be-a-human-being/> acessado em 07 de agosto de 2020;

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968;

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra, in: **Pedagogia do Oprimido**. 71ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2019;

FONSECA, Sérgio César da. **Educação e Atualidade Brasileira: Paulo Freire e a aproximação com as ideias de Anísio Teixeira**, ??

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1989;

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a;

FREIRE, Paulo; Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ª edição, Rio da Janeiro: Paz e Terra, 2013a;

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978;

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. 141 f. Tese (Cátedra de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959;

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967;

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b;

FREIRE, PAULO; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2019;

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001;

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997;

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985;

GADOTTI, MOACIR. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2004;

GADOTTI, Moacir. **Entrevista concedida**. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=USDFi2_6x8o acessado em 03 de agosto de 2020;

GHIRALDELI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2009;

HABERLE, Peter. Hermenêutica Constitucional – A Sociedade Aberta de Intérpretes da Constituição: Contribuição para Interpretação Pluralista e “Procedimental” da Constituição, in: **Revista Oficial do Programa de Mestrado em Constituição e Sociedade da Escola de Direito IDP**. Ano XI, nº 60, Porto Alegre: Síntese, Brasília: Instituto Brasiliense de Direito Público, 2014;

HADDAD, Sergio. Quem tem medo de Paulo Freire? 17 de abril de 2019, **Jornal GGN**. Disponível em: <https://jornalggg.com.br/artigos/quem-tem-medo-de-paulo-freire-por-sergio-haddad/>, acessado em 31 de março de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013;

JACOB, François. **Entrevista concedida** à revista **The UNESCO Courier**, Paris: UNESCO, 1991;

KOSIK, Karel. **Dialects of the concrete: a study on problems of Man and World**. Boston: D. Reidel Publishing Company Inc., 1976;

MILLS, C. Wright. **The Sociological Imagination**. Nova York: Oxford University Press, 2000;

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998;

MARX, Karl, 1988. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>, acessado em 29 de junho de 2021;

MEMMI, Albert. **O Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967;

MOURNIER, Emmanuel. **Le Personnalisme**. 7ª ed, Paris: Les Presses Universitaires de France, 1961. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/personnalisme/personnalisme.html acessado em 07 de agosto de 2020;

PAULO Freire: Um Homem no Mundo. Direção: Daniel Burlan, São Paulo: Bela Filmes; Sesc/TV, 2020. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>, acessado em 04 de agosto de 2020;

PELE, Antonio. Beyond the theory and praxis in Paulo Freire Pedagogy of the Oppressed, in: **Critique 13/13**. Nova York: Columbia University, 2019. Disponível em: <http://blogs.law.columbia.edu/critique1313/antonio-pele-beyond-theory-and-praxis-in-paulo-freire-pedagogy-of-the-oppressed/> acessado em 07 de agosto de 2020;

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão, História da Mulher no Ensino Superior e Suas Condições Atuais de Acesso e Permanência, in: **Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) e VI Seminário Internacional sobre a Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra Unesco)**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf acessado em 04 de agosto de 2020;

ROMÃO, José Eustáquio, Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento, in: **Reinventando Freire no Século XXI**. Organizado por Carlos Alberto Torres et al., São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2008;

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José, Formação de professores e prática pedagógica freireana, in: **Educar em Revista**. n. 61, Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016;

SCOGUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª ed., João Pessoa: Editora da UFPB, 2019;

SILVA, Roberto da, Outras Educações Possíveis, in: **Reinventando Paulo Freire**. organizado por Moacir Gadotti e Martin Carnoy, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018;

SOUZA, Rogério Luiz de. O Pensamento de Jacques Maritain e Emmanuel Mounier no campo católico brasileiro e a educação libertadora de Paulo Freire, in: **Revista Brasileira de História**. vol. 39, São Paulo: Associação Nacional de História, 2019;

SANTANA, Otacilio Antunes; SOUZA, Suzana Carvalho de. Pedagogia do Oprimido como referência: 50 anos de dados geohistóricos (1968-2017) e o perfil do leitor, in: **Revista História da Educação**. Vol. 23, Santa Maria: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2019;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é um privilégio**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Nacional, 1976;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração escolar**. 2ª ed., São Paulo: Nacional, 1953;

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire, in: **Reinventando Paulo Freire no Século XXI**. Organizado por Carlos Alberto Torres et al., São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2008;

TRAVINCAS, Amanda Costa Tomé. **A Tutela Jurídica da Liberdade Acadêmica no Brasil: A Liberdade de Ensinar e seus Limites**. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016;

VIEIRA, Oscar Vilhena. Do Compromisso Maximizador ao Constitucionalismo Resiliente, in: **Resiliência Constitucional: compromisso maximizador, consensualismo político e desenvolvimento gradual**. Organizado por Dimitri Drimoulis et al, São Paulo: Direito GV, 2013.