

## PAULO FREIRE: UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA

### PAULO FREIRE: AN EDUCATION'S ONTOLOGY FOR ETHICS

Aimberê Quintiliano<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6823-4490>

#### Resumo:

Neste artigo pretendemos investigar a obra de Paulo Freire para compreender suas colocações acerca da educação. Faremos uma análise em cinco partes: concepção geral da educação; diálogo, ontologia, história e ética. Esses cinco momentos, organizados por Freire de maneira orgânica e entrelaçados em sua obra serão analisados separadamente, mas sempre tentando colocá-los em relação de modo a compreender sua interação e sua constituição orgânica em um todo que nós chamamos de educação. Destacaremos, sempre que possível, as fontes teóricas empregadas por Freire na elaboração de suas problemáticas e de suas conclusões, no sentido de tornar mais claras e mais consistentes suas afirmações. Enfim, faremos quando possível um esforço para compreender as práticas das quais ele se nutre para pensar a educação libertadora que ele nos propõe. É mister lembrar, ao falar de (ou com) Freire, que suas teses são sustentadas pela experiência efetiva de educador popular, e que deste modo elas são efetivas e eficazes, e não somente especulativas ou utópicas. Por isso ele foi perseguido por aqueles que, entendendo sua genialidade e a eficiência de suas considerações, o perseguiram e o perseguem até hoje, após sua morte, felizmente sem ter sua capacidade de compreensão e sem poder apagar da face da Terra suas luminosas ideias.

**Palavras-chave:** Freire; educação; ontologia; história; política; ética.

#### Abstract:

In this article, we intend to investigate Paulo Freire's work to understand his views on education. We will make an analysis in five parts: general conception of education; dialogue, ontology, history, and ethics. These five moments, organized by Freire in an organic way and intertwined in his work, will be analyzed separately, but always trying to put them in relation in order to understand their interaction and their organic constitution in a whole that we call education. We will highlight, whenever possible, the theoretical sources used by Freire in the elaboration of those problems and his conclusions, in order to make his statements clearer and more consistent. Finally, when possible, we will make an effort to understand the practices that he feeds on to think about the liberating education that he proposes to us. It is important to remember, when talking about (or with) Freire, that his theses are supported by the effective experience of popular educator, and that in this way they are effective and efficient, and not just speculative or utopian. That is why he was

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

persecuted by those who, understanding his genius and the efficiency of his considerations, pursued him and who continue to pursue him to this day, after his death, fortunately without his ability to understand and without being able to erase his luminous ideas from the face of the Earth.

**Keywords:** Freire; education; ontology; history; politics; ethics.

## INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas, movidas à velocidade dos cálculos algorítmicos dos computadores, cada vez mais rápidos e eficientes, levam os seres humanos a uma aceleração de suas ações e de seus pensamentos, a um esgotamento de suas possibilidades de contemplação e de apropriação do mundo. Surfando sobre os canais digitais, as mídias “sociais” e os meios virtuais de comunicação, perdemos aos poucos o ritmo da respiração que caracteriza a vida. Sem pausas, sem distância, a esmagadora onipresença de informações acaba cegando a humanidade e impedindo que nos concentremos no mais importante: a beleza e a harmonia, a justiça e a concórdia, a paz e o amor. Nossas crianças e jovens apresentam dificuldades de concentração, consideram qualquer momento de aprofundamento como tedioso e parecem sempre inseguros. A educação foi vilipendiada pela pretensão de lucrar com o cuidado que nossa responsabilidade de seres humanos nos obriga a ter com nossos filhos. Ela foi trocada por um treinamento intensivo, competitivo, que tem por resultado o esquecimento da história, a volta das teses fascistas e totalitaristas, o aumento constante das tensões e as ameaças de golpe ou de guerra. Não nos enganemos: se a educação não pode tudo, com certeza a evolução recente das mentalidades ao redor do mundo, ligadas à globalização do neoliberalismo, no sentido de um consumismo inconsequente e destruidor, é uma consequência direta da má qualidade da educação, em um sentido amplo, que inclui a sociedade como um todo, da sua intenção docilizadora e embrutecedora.

A obra de Paulo Freire, de envergadura mundial, se coloca hoje como um objeto de estudo necessário para todos aqueles que queiram compreender melhor os problemas relativos à educação. Suas principais características são a preocupação com a educação popular e a luta contra a opressão, a atenção pelas características ontológicas do ser humano e a vontade de transformar o mundo num lugar mais belo. Enquanto ele pensa na pedagogia como um fazer próprio ao ser humano, como uma dimensão da antropologia, o seu método se define pela necessidade de objetivar a realidade para ultrapassar os horizontes imediatos da consciência perceptiva, as barreiras cognitivas e culturais que encerram a educação em processos locais, industriais e comerciais desumanizantes. Distanciar-se para aprender. Produzir um espaço de reflexão sobre a realidade e sobre as práticas educativas para que a libertação se faça *práxis* do educando, para que produza dialeticamente a consciência de si necessária à busca da dignidade e da liberdade, eis o projeto de Freire.

Por se relacionar, em suas manifestações genuínas, com a cultura, a educação aborda as questões relativas à linguagem, dimensão essencial do ser humano que abarca a necessidade de uma prática dialógica e faz da educação uma atividade antropológica. A obra de Freire se relaciona com a filosofia primeira, aprofundando os problemas do conhecimento, de sua natureza, escopo e significado, implica em suas problemáticas fundamentais a ética, uma ética universal, baseada na

tolerância, na solidariedade, no amor, e nos leva a considerações políticas e sociológicas, contestando as hierarquias impostas pelos opressores e nos convidando à luta para transformar o mundo. Essa exigência teórica, filosófica, se relaciona com a urgência de se pensar a educação para além da dicotomia entre teoria e prática, de enraizá-la definitivamente nos melhores conhecimentos que a humanidade alcançou ao longo de sua milenar aventura de aculturação. Sem cair no ceticismo nem no discurso vazio daqueles que não dão à palavra seu sentido verdadeiro de *revelar* o mundo, Freire, a partir de uma experiência concreta de educação popular, nos mostra que as concepções filosóficas são fundamentadas pela concretude das relações existenciais e das condições empíricas em que se encontram os seres humanos. Determinando essas condições iniciais identifica-se os limites que enclausuram a ação humana e permite-se que os sonhos se realizem, pela abertura de possibilidades inéditas desveladas pela leitura amorosa do Ser.

O cunho existencialista da obra de Freire nos levou a inserir nos comentários análises aprofundadas sobre a situação do *Dasein* e sobre algumas de suas características, sempre relacionando-as com as ideias freireanas e tentando esclarecer suas propostas pelas teorias filosóficas que as infundam. Encontramos assim, muito além do que o próprio Freire deixa perceber, uma imensa cultura filosófica, certamente resultante de leituras apaixonadas e de discussões profundas sobre diversos temas considerados pela tradição como essenciais à compreensão ontológica do mundo e dos seres humanos.

Nesse sentido, escolhi começar as análises diretamente por considerações acerca da natureza da educação, da intencionalidade que ela implica, de suas finalidades, de seus elementos constitutivos, dos aportes da imaginação e dos materiais que ela requer. A curiosidade se revela, ao longo da análise, como um elemento preponderante da prática pedagógica, que a partir de conteúdos determinados, abre à desocultação da realidade e das ideologias para produzir, num esforço de conhecimento autêntico, o *pensar certo*, que representa o objetivo primeiro da educação, o meio que ela elabora para atingir seu objetivo final, a ética. Veremos que a educação possui uma direcionalidade que faz com que ela não possa ser simples adaptação do educando a uma sociedade que se coloca de antemão como idônea e à qual todos deveríamos aderir totalmente, para não sermos condenados à exclusão e ao silenciamento dos miseráveis abandonados pela humanidade a um destino funesto.

Seu caráter dialógico nos impede de compreendê-la como uma relação de preenchimento do educando por conteúdos possuídos pelo mestre, e ao contrário nos obriga a perceber que seu elemento inicial é a escuta, o acolhimento indagador e curioso da alteridade, numa tentativa de superar as diferenças por uma compreensão comum do mundo, pela constituição de um mundo para todos. Sendo dialética, ela se opõe ao mecanicismo que fixa a realidade como panorama sem vias de escapamento, sem saídas, sem perspectiva, e mostra ao contrário que a pronúncia do mundo acarreta sua compreensão e abre linhas de fuga, brechas, como diria Deleuze, para que possamos nos tornar senhores de nossas vidas e escapar ao fado que nos é imposto pelo capitalismo contemporâneo, violento e injusto.

A natureza do ser humano vai nos guiar na tentativa de compreender o que significa que o princípio da educação seja a pesquisa ou o estudo. Por sermos seres inacabados, inconclusos, não determinados pelas nossas configurações biológicas, sociais, culturais, nossa vocação ontológica é o *ser mais*. É pelo conhecimento que surge a inteligibilidade do mundo que permite termos um

destino político, propriamente humano. Contra a naturalização da opressão, Freire nos mostra que somos seres intencionais que se constroem como projeto de si, que se conquistam pela paciente interrogação acerca do Ser e que se libertam pela compreensão das essências das coisas e dos seres humanos.

A vocação a *ser mais* e a nossa constituição de seres abertos nos faz históricos, capazes de evolução e de transformação do mundo. A politicidade do ser humano o obriga a uma luta, que ela seja admitida ou não, que nela estejamos ativos ou passivos, que nos confronta aos mitos e às utopias, à política, às características mais eminentes da humanidade e do conhecimento, à opressão e à sua superação, à História. A vontade necrófila daqueles que se apoderaram do mundo, não pela sua inteligência ou genialidade, mas pelo dinheiro, pela violência e pela injustiça, nos impele a tomar posição nessa luta. O método dialógico da educação proposta por Freire é o método da vida, da clareira pela qual o Ser *se manifesta*, não como determinado pelos desejos e perversões humanas, mas na sua verdade, na sua transparência que nos permite uma visão justa e uma ação ética.

Por fim, porque somos ontologicamente *ser-com*, nos vemos responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e mais bela, na qual todo ser humano poderá existir em concordância com a sua dignidade e a sua liberdade. A educação libertadora deve se alastrar pelo mundo, levando os seres humanos a participarem de uma única ética, universal, aberta, tolerante, generosa e amorosa, pela qual, talvez, conseguiremos salvar o planeta e a nós mesmos. Essa ética é também estética, governada pela beleza, pela sublime natureza do mundo, que nos oferece um porvir e um devir sempre a fazer, indeterminado e por isso livre. No entanto, para atingir a verdadeira possibilidade da ação ética, é necessário que a educação se torne o que, por essência, ela deve ser. Resta então, para todos os seres humanos, mas eminentemente para todos os educadores, compreender que a educação *não é uma mercadoria*, assim como a saúde, a liberdade e a dignidade, o amor e o respeito, as obras de arte e a pessoa humana. Muito ainda temos de fazer para que essas ideias, tão óbvias, cheguem a ser contempladas pelas nossas irmãs e irmãos, tão perdidos nessa época de máxima incoerência e proliferação de opiniões, que acabam ocultando a palavra autêntica que nos provém da paciente escuta do Ser.

## A CONCEPÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

Vivemos uma época confusa. Essa constatação poderia parecer superficial se a *confusão* não fosse um fenômeno provocado pela conjunção entre a evolução da tecnologia e seu uso político, voluntário. Nunca foi tão urgente o pensamento sobre a educação. Não somente como instrumento para a necessária revisão de nossos conceitos e comportamentos, de nossas crenças e projetos, mas sobretudo porque a nossa ação no mundo, individual e coletiva, nunca foi tão poderosa nem abarcou tantas consequências para a humanidade, para todos os seres vivos e para o planeta, sem que seja levada em conta a *responsabilidade* que ela implica, como instrumento de *liberdade*.

Condição de sua *integração* no mundo, a educação libertadora é para as mulheres e os homens motor de sua realização enquanto sujeito<sup>2</sup>, fomento de sua participação ao devir, à história. A natureza da educação, no entanto, é versátil, passível de tomar diferentes direcionamentos,

<sup>2</sup> Ver por exemplo Freire, *Educação como prática da liberdade* (2021a), pp. 58-61.

conteúdos e metodologias, e nem sempre emancipadora. Por isso Freire não deixa de insistir: a educação deve ser libertadora, comprometida, solidária, humanista, dialógica, pública, democrática e popular. Sua *práxis* nos engaja então a uma profunda reflexão sobre sua teoria, sobre seus sujeitos e seus objetos, sobre sua relação com a humanidade, com as sociedades, com a história, com a política, com o mundo. Ela deve ser política, ética e estética; deve ser movida pela esperança de uma participação na história, da possibilidade de justiça, de um poder de transformar o mundo para torná-lo mais belo. A prática de uma educação progressista, capaz de se opor ao imobilismo do neoliberalismo ou do totalitarismo, que Freire denuncia na *Pedagogia do compromisso* (2018), não se limita à escola: integra-se e se estende até os limites das cidades e dos campos, fazendo-os “educadores”, abraçando no seu escopo infraestruturas e superestruturas dos bairros, das regiões urbanas e dos interiores, tornando atores instituições e empresas, famílias e comunidades. Só assim ela pode ser *democrática* e verdadeiramente *humana*. Uma educação que, ao mesmo tempo que ensina a aproximação curiosa dos objetos que constituem nossa cultura, incentiva a criatividade, desenvolve a imaginação e permite a construção de sonhos possíveis, de uma história, de um mundo *comum*, para todos. Sua finalidade não pode ser a competição em busca de riqueza ou glória nem a seleção dos mais dóceis para que ocupem os cargos de decisão, mantendo-os sempre a serviço dos sistemas opressivos que os elegeram. A educação deve permitir que os seres humanos realizem seu destino histórico e ético, seu *conatus*<sup>3</sup> próprio, que eles *sejam mais* e que, assim sendo, transformem a sociedade de modo que, nela, surja a possibilidade da felicidade. A educação democrática forma sujeitos abertos, inacabados, históricos ou políticos, capazes de evoluir no mundo, de viver em relação com um futuro indeterminado, em liberdade e responsabilidade.

Os sujeitos, diz Freire, inseridos em um espaço pedagógico, que não se limita à escola, como vimos<sup>4</sup>, em presença dos objetos a serem conhecidos, compõem a situação educativa. Essa inclui, ao lado da sala de aula e dos tempos formais de ensino, os recreios, as merendas, os corpos, olhares, atitudes, expressões – a serem “lidos”, o que exclui a possibilidade de uma educação libertadora em salas virtuais –<sup>5</sup>, as ruas, praças, teatros, cinemas, os campos, fazendas, indústrias, e tudo o que compõe as sociedades humanas. Para tornar possível a aprendizagem, ela exige que se permita e utilize a imaginação, a exploração significativa e livre do objeto que entrega, ao termo de um processo complexo de descodificação do real e da cultura, a apreensão dos possíveis, abre à compreensão do mundo além da percepção imediata. Por isso é necessário o diálogo, mesmo que silencioso, como simples presença conjunta no ato de investigar, de questionar e de imaginar, para

---

<sup>3</sup> Entendemos aqui o *conatus* num sentido próximo, porém mais aberto, do sentido que define Spinoza (“cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”, *Ética*, III, prop. 6). Considerando que o ser humano é temporal, projeto, podemos entender que para o ser humano, realizar a sua essência num esforço para continuar a existir (esse esforço “nada mais é do que sua essência atual”, *Ética*, III, prop. 7), consiste em se tornar um ser histórico. Importante ressaltar que isso não impõe a necessidade de conflito no sentido da exigência de aniquilação de um pelo outro (necropolítica), pois que, cada ser humano sendo um ser particular como modo que expressa a essência de Deus, ou pertencendo a “um mesmo sujeito”, não há contradição entre eles (*Ética*, III, prop. 5). A ação *livre* surge da conjunção entre a essência e o *conatus* de um ser particular. Uma ação é *livre* quando ela não encontra uma força que se opõe a ela e a impede. Impedir que um ser humano seja *ativo* e mestre do seu destino, por qualquer meio que seja, significa contradizer sua essência e negar a sua liberdade, *oprimir*.

<sup>4</sup> Não é, porém, de uma educação “não-formal” ou de uma “paraescola” ou ainda da ideia de “sociedades sem escola”, como diria Illich, que fala Freire, mas de uma educação que, além da escola, aceita processos complementares.

<sup>5</sup> Freire, *Pedagogia do compromisso* (2018), p. 41.



que seja produzida a contextualização. Não depende diretamente do material utilizado, como tentam nos convencer os donos das indústrias tecnológicas e educacionais (escolas e universidades particulares que visam o lucro, empresas de informática ou de tecnologia digital). “Uma coisa, diz Freire, é um projetor de slides na mão de um reacionário e outra é o projetor na mão de um revolucionário. O projetor pode ter tarefas absolutamente contraditórias. É preciso que esteja claro para o educador o que ele quer fazer.” (2018, pp. 81-82) É da essência da técnica, segundo Heidegger, que ela seja neutra em si, pois só depois de realizada na tecnologia como *ente* ela poderá ser valorizada em função de sua incidência sobre o mundo do *Dasein*. O ser que valora, o *Dasein*, é critério de seu valor. Isso significa que a técnica é boa ou ruim, no caso da humanidade, em função dela estar ao serviço do ser humano como tal ou não. Não de um ou outro ser humano, mas da essência da humanidade, de todos os seres humanos, realizando um bem ou um mal *comuns*.<sup>6</sup>

No seu trabalho de desocultação do real, que veremos adiante, a educação é mediada pelos “conteúdos programáticos”, que constituem as disciplinas e pelos quais se aprende a “pensar certo”. Não é diretamente em relação às ideias abstratas que o pensar se desenvolve em sua concretude, pois necessita estar ancorado à realidade que ele pretende compreender. O método consiste em pensar pelos conteúdos, conforme a epistemologia, nos moldes da atividade científica ou filosófica. Assim, para Freire, “pensar certo é pensar dialeticamente, contraditoriamente, pensar dinamicamente, processualmente.” (2018, p. 102) Essa forma de pensamento, que corresponde ao revelar-se do Ser (*ἀ-λήθεια*), que expõe o que estava ocultado da realidade, consiste em “ir mais além”, em pensar *criticamente*. Ora, isso implica o conhecimento de nossa situação atual, de nossa posição no mundo, na cultura, na sociedade, na economia. De fato, a percepção do mundo não é um fenômeno estritamente, individual, ela é, segundo Freire, “uma apreensão social do real.” (2018, p. 105) Logo, o primeiro passo do aprender ou do conhecer precisa tornar consciente o processo perceptivo, as figurações culturais, as antecipações racionais e sociológicas, as pertencas a grupos ou comunidades, os preconceitos de classe, gênero, raça, revelando as ideologias que compõem nossa relação ingênua ao mundo. Tornar consciente os processos de percepção, de apreensão, de constituição objetiva, de valoração, é o núcleo indestrutível de uma educação que pretenda libertar, tornar ativo o ser humano, fazê-lo participar do destino do mundo. No entanto, esse processo gera, por parte do sujeito enraizado em seus preconceitos, ignorante das determinações externas que o fazem produzir uma identidade limitada e circunscrita pelos discursos propagandistas dos sistemas produtivos e financeiros, pelos mitos dos opressores, uma reação negativa, fomentada pelo medo de tomar consciência de sua real situação e de sua liberdade, o medo da “temível verdade”, como dizia Nietzsche<sup>7</sup>.

Em consequência, a escola pode preencher duas tarefas antagônicas e conflituosas. Por um lado, ela pode disseminar a estrutura de poder dominante, embrutecendo e limitando os educandos pela repetição dos preconceitos e ideologias, e essa orientação é sempre voluntária, imposta pelo poder opressor *contra* os seres humanos que desejam se educar. Por outro lado, ela pode

<sup>6</sup> A técnica é o perigo e a salvação, diz Heidegger inspirado num poema de Hölderlin (Heidegger, 2007, p. 375-98). Spinoza também, no apêndice à primeira parte da *Ética*, nos explica que o bem é a utilidade, mas que nesse sentido, o bem *maior* (utilidade máxima ou superior) é o *bem comum*.

<sup>7</sup> “Mas a minha verdade é *temível*: com efeito, até hoje, chamou-se à *mentira* verdade”, escreve Nietzsche em *Ecce Homo* (2008), p. 102.

desmistificar essa estrutura de poder, mesmo que de forma involuntária, pois isso procede naturalmente da *prática* educativa reveladora das estruturas ontológicas, sintáticas, semânticas, políticas e estéticas, consequência da “contradição” do real, da descoberta da estrutura dialética do nosso pensamento, que permite a utopia e nega a tese segundo a qual o mundo seria mecânico e predeterminado materialmente, não podendo se transformar e exigindo que aceitemos o estado-de-coisa que se nos apresenta numa visão estagnada do Ser, num mundo sem temporalidade e sem possíveis. Porém, se no processo histórico o passado determina o presente, o sujeito, como projeto, orientado pela utopia, pelo efeito da compreensão dialética do Ser, faz o futuro, direciona e define, a partir dele e de suas tomadas de posição nesse mundo aberto, a história por vir. Por isso, afirma Freire (2018, p. 131), a educação é *utópica*. Ela concerne aos nossos sonhos, às possibilidades e não à fatalidade de um mundo predeterminado e imóvel. Ele retoma então, na *Pedagogia do compromisso*, criticando-a, a expressão “ensinar a aprender”, que usou no passado, e explica que só se ensina a aprender ensinando *algo*, provocando a *aprensão do objeto* (2018, p. 144).

Destarte, a prática docente, em primeira reflexão, repousa sobre um saber prévio, dado pelo conhecimento filosófico acerca da natureza da consciência e da produção do saber: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021c, p. 24 e 47). Não basta então falar das condições sociais, políticas, ontológicas ou epistemológicas para gerar a consciência presente. É mister aplicar na prática a teoria, construir o conhecimento *com* os educandos, não estender o nosso conhecimento colocando-o na consciência alheia. A educação não pode ser transferência de conhecimento pois a consciência, como afirma Husserl nos *Ideen I*, é sempre *consciência de...* alguma coisa, *intencionalidade* e não *coisa*, ela não pode conter o que quer que seja porque não é um “lugar” ou um ser material, nem um *objeto*.<sup>8</sup> Dessa forma, a relação pedagógica não pode ser considerada como uma relação entre um sujeito (o educador) e um objeto (o educando), na qual o primeiro seria ativo e cheio, colocando seus conhecimentos dentro do objeto a educar, passivo e vazio, que se preencheria assim do saber do mestre. Pelo contrário, trata-se de uma relação entre dois sujeitos, por isso necessariamente de natureza ética (que pode ser negada ou transgredida, fazendo assim da educação uma relação *antiética*, pois como veremos não há neutralidade possível nessa relação) e reversível, em mão dupla, onde cada sujeito é ora educador, ora educando. Freire, na *Pedagogia da autonomia*, faz a mesma observação que na *Pedagogia do compromisso*, a respeito da natureza gramatical do verbo ensinar. Diz ele, *ensinar* é um verbo transitivo relativo, um verbo “que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém” (2021c, p. 25; 2018, p. 68). Como o objeto indireto, “alguém”, é também um sujeito, essa relação é reversível. Essa reversibilidade exige que, ao ensinar, o educador se torne simultaneamente educando e aprenda também. É aprendendo, explica Freire, ao longo de nossa infância e de nossa vida, que compreendemos que podemos ensinar. É essa experiência crucial de nossa capacidade de aprender que gerou, ao longo da história humana, o que chamamos de forma genérica *educação*.

Em outras palavras, educar é, a partir das situações trazidas pelos educandos, *problematizar* para ofertar o *dever*, abrir a “situação-limite” ao “inédito viável”, realizar projetos, fazer história, transformar as “soluções praticáveis despercebidas” em “soluções praticáveis percebidas”

---

<sup>8</sup> Ver por exemplo: Husserl, *Ideen I* (1950), p. 294 [175 na versão alemã]. Voltaremos a essas considerações de ordem ontológica mais adiante.

(Nicolai), a “consciência real” em “consciência máxima possível” (Goldman)<sup>9</sup>, *libertar*. Para isso, Freire propõe uma *codificação* das situações efetivas através de objetos como fotos, textos, filmes (pelos canais virtual, pictórico, sonoro ou gráfico), que serão os objetos cognoscíveis sobre os quais poderá ser efetuada a descodificação reveladora do mundo. Esse exercício permite segundo ele perceber a percepção anterior, na qual os fundos de consciência ainda não estavam revelados, trazendo à tona o conhecimento prévio à análise como elemento a ser analisado: a própria vivência do educando, mas no seu aspecto público, geral, cultural, objetivo. A partir de uma situação central, propondo alternativas (inéditos viáveis), operando uma “variação eidética” no sentido husserliano<sup>10</sup>, o educando, progressivamente, se torna capaz de atingir a *totalidade* de sua situação existencial, agora compreendida em *razão*. Nesse sentido, ensinar exige rigorosidade metódica na aproximação dos objetos cognoscíveis. Muito longe da educação bancária, que entrega objetos “prontos”, ela exige que educadores e educandos sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, fazendo com que, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2021c, p. 28). Ensinar a pensar certo é, assim, praticar com os educandos o pensar crítico (criterioso), perpassado por dúvidas, pela pureza (e não pelo puritanismo), pela ética e pela estética, relacionando o objeto a conhecer com o mundo. Produzir conhecimento é pesquisar. O método da educação – parece trivial afirmar isso – é o *estudo*.

Mas o método não é o objetivo. Se para os vegetais podemos falar de cultivo, para os animais de adestramento, é somente para os seres humanos, capazes de compreender as necessidades e de abraçar a forma histórica de existência que podemos falar de educação. Os objetivos, diz Freire, são os *sonhos*, que só podemos atingir através dos objetos da aprendizagem e do ato de conhecer. Os sonhos dos educadores têm que ver com a sociedade ou a política, o que significa que a educação possui certa diretividade, uma orientação segundo a qual ela conquista seus métodos e objetos, suas práticas e teorias. Não se trata de manipulação, como no caso do direcionamento pela “mentira” ideológica e opressora, mas de uma orientação a partir do próprio ser humano educando, que se liberta pelo conhecimento adquirido ao confrontar-se com a significação do mundo e as possibilidades que ele oferece, que se torna “eterno” pela sua relação com as essências e com o Ser.<sup>11</sup> Essa educação é estética, tanto no arranjo das aulas, do espaço, do conteúdo, quanto na apresentação do professor; ela é ética, pois exige ao mesmo tempo rigor e abertura; ela é política, pois propõe, para além da questão partidária, uma direção libertadora, emancipadora, aberta, sem imposição, tolerante. Ela deve ser “popular”, pois refere-se às classes majoritárias, mas não excludente. Ao contrário da educação hoje proposta pelo neoliberalismo ou pelo ultraliberalismo, ela não consiste em capacitar os indefesos para o trabalho servil e sem esperança, sem futuro, mas propõe um “processo de transformação [...] estético, ético, político e cognoscitivo”<sup>12</sup> que, geração após geração, seria capaz de transformar o mundo, de ser *motor* da

<sup>9</sup> André Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, Paris, PUF, 1960 e Lucien Goldman, *The human sciences and philosophy*, London, The Chancer Press, 1969, *apud*. Freire, 2021b, p. 149.

<sup>10</sup> Husserl, *Recherches Logiques*, v, p. 225 [418].

<sup>11</sup> Cf. Spinoza, *Ética*, V, prop. 23. Freire, 2018, pp. 203-204.

<sup>12</sup> Freire, *Pedagogia do compromisso* (2018), p. 211.



história, fazendo a história racional e a razão histórica, como dizia Kant.<sup>13</sup> O professor progressista deve possuir, além da competência técnica exigida para qualquer trabalho, coragem ao lutar por condições adequadas de vida e de trabalho, tempo de estudo (*scholé* – voltaremos a esse tema) e uma leitura do mundo (condições para ter uma experiência das diferentes atuações possíveis). Ele tem o dever de “desopacificar a realidade”. Tal educação não é feita somente de conteúdos, ou sustentada somente pela presença do “mestre”, nem dos alunos, não se contenta de trabalhar os contextos dos objetos, nem de empregar uma metodologia restrita. A educação deve trabalhar para revelar a totalidade e, portanto, deve espelhar essa totalidade.

Enfim, a educação libertadora deve pensar as mulheres e os homens como “corpos conscientes” e as consciências como intencionadas ao mundo, numa situação gnosiológica que envolve os objetos, os educadores e os educandos (em relação dialógica), mediatizados pelo mundo. Esses investigadores críticos, que *estão sendo* com suas liberdades, devem fazer surgir o mundo revelando as “visões de fundo”, os horizontes husserlianos, como mundo da cultura, mundo correlato da consciência e por isso dependente dela, suscetível de ser agido por ela, transformado pelos seus atos e conteúdos. A educação, quando as necessidades estão satisfeitas, quando a vida não se limita mais à subsistência (*zoe*), é o próprio fenômeno central da vida humana (*bíos*), dos possíveis e da contemplação, da política e da ética, da ciência e da filosofia. Ao contrário dos discursos desumanizantes que pressupõem que a sociedade é sã, que o que vivem bilhões de seres humanos jogados à miséria, ao sofrimento e à ignorância, para o contentamento indecente de alguns, é normal, e que assim a educação consistiria em “integrar” os elementos periféricos ou perturbadores à sociedade, em adaptá-los às normas que eles não elegeram, Freire propõe um conceito de educação como ação, como construção de um mundo para todos, de uma verdadeira democracia. “A questão, explica ele, está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo [da] concepção bancária se reduz à tentativa de fazer os homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (2021b, p. 85). O pensar que revela o mundo, a verdadeira ação segundo Heidegger, é necessariamente ético, expõe na sua transparência a humanidade dos humanos, nos obriga a perceber a essência comum que todos compartilhamos e não admite a injustiça.<sup>14</sup> A principal tarefa é desmistificar as afirmações opressoras, realizar a democracia, pelo diálogo.

## O DIÁLOGO

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo possui duas dimensões possíveis, que o fazem autêntico ou inautêntico. Como *palavra*, proferição do mundo, ele coloca a relação entre ação e reflexão, produz a *práxis*, revela o Ser e se torna autêntica presença ao mundo. Como sacrifício da ação ele se torna falatório, palavrearia ou verbalismo, “bla, bla, bla”. Como sacrifício da reflexão ele redundava em ativismo infértil ou perigoso. “Daí, conclui Freire, dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2021b, p. 107), palavra autêntica.

A palavra autêntica, escreve Heidegger em *Ser e Tempo*, procede e revela o Ser, opondo-se ao “falatório” ineficaz do cotidiano desprovido de projeto. Ela se relaciona com a curiosidade e

<sup>13</sup> Kant, *Réflexions sur l'éducation* (1996), p. 39.

<sup>14</sup> Heidegger, *Carta sobre o humanismo* (2005). Ver principalmente os primeiros parágrafos e a discussão sobre a ética.

o fenômeno da compreensão, o “entender”. Como falatório, o discurso tende a encobrir o ente-do-interior-do-mundo sem, no entanto, ter a intenção de iludir. Ele não tem o modo de ser da consciência de algo como algo.

O sem solo do ser-dito e ser-transmitido acaba fazendo que o abrir se converta em um fechar, pois o dito é sempre entendido de imediato como “dizendo algo”, isto é, como descobridor. Dessa maneira, não retornando ao fundamento daquilo sobre o que discorre, o falatório é sempre um fechamento a partir de si mesmo e conforme o próprio abandono. (HEIDEGGER, *Ser e Tempo*, 2012, p. 477)

No todo das conexões de significação, a interpretatividade que revela o sentido do dito carrega um entendimento do mundo aberto (desencerrado: *erschlossen*) que permite a compreensão e revela ao mesmo tempo o ser-descoberto do ente e seu entendimento, tanto a presença quanto a articulação conceitual. Nesse nível, o discurso é comunicação, mas que só atinge o próprio discurso, sem visar uma compreensão do ser de que se discorre. Como esse discurso não atinge o ser de que se fala, ele tende a se repetir enquanto discurso e assume assim um caráter autoritário ou dogmático. Uma falta de solo inicial termina por constituir uma falta de solo total que constitui o falatório. O *Dasein*, não obstante, é ζῶον λόγον ἔχον (*zoon logon echon*), um ser dotado de linguagem, que expressa sua essência e se manifesta como compreensão quando a serviço do desvelamento do Ser. A palavra autêntica não é construída para informar ou iludir, mas para, no diálogo com o outro, revelar o Ser e seus significados, fazer-se sua clareira, a partir da qual o ser que está aí (*Da-sein*) conquista o sentido do seu *aí* e do seu *estar*. Os gregos não tinham palavra para “linguagem” e entendiam imediatamente “*logos*” como “discurso” e como “pensamento”. Assim, o próprio pensamento surge, enquanto compreensão do mundo, pela linguagem, cuja forma autêntica, porque não é comunicação nem informação, é o diálogo aberto e sincero acerca do mundo e com o mundo, a expressão do Ser pela sua anunciação.<sup>15</sup>

Infelizmente, a escola muitas vezes reproduz as narrações ou dissertações acerca do mundo e as impõe, longe de tecer um diálogo verdadeiro com os educandos. O educador, amiúde, é visto como o agente, o sujeito da educação, que tem diante de si objetos a serem moldados pelas narrativas autorizadas, e “enche” assim o educando com os conteúdos elaborados para ele. Por isso tantas críticas, desde Montaigne ou Rousseau<sup>16</sup>, denunciam uma verbosidade vazia e maçante, que entedia e afasta os alunos do caminho do conhecimento. Nessa educação, bancária, a qualidade é avaliada em função da quantidade de informações passada aos educandos. Não é o resultado de uma busca conjunta ou de um diálogo. Segundo Freire, é uma alienação da ignorância no educando e uma apropriação do saber pelo educador. Ora, a educação, como ciência ou saber compartilhado, co-constituído, dialógico, é a *busca* conjunta das mulheres e dos homens no mundo.<sup>17</sup> A falsa educação, que impõe seus discursos, produz uma “burocratização da mente”, um controle dos modos de ser, uma “autodemissão” que leva à acomodação, ao fatalismo. Ao contrário, a educação deve ser fundada no saber escutar, escutar o mundo e os outros, e no falar *com*, não impositivo, que constitui o diálogo.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Freire explica que isso depende de uma *denúncia* prévia (2021e, p. 102).

<sup>16</sup> No *Emílio* (1996), Rousseau explica que a educação deve construir uma “cabeça bem feita” e não “bem cheia”, e que o ideal de liberdade se dá através de um ideal de educação.

<sup>17</sup> Ver Freire, 2021b, p. 82.

<sup>18</sup> Freire, 2021c, p. 111.

Exigência existencial do ser humano, o diálogo é um ato de criação, uma forma de conquistar o mundo. “Não há diálogo porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”, explica Freire (2021b, p. 110). O amor, como aprofundaremos, é o princípio imprescindível da ética. Por isso o diálogo educativo, que instrui e forma, é necessariamente amoroso. Infinitamente distante da relação sadomasoquista da dominação, desvio perverso oriundo da falta total de amor por parte dos que a sustentam, o diálogo aberto é humilde, fundado em fé na humanidade, em confiança, que segundo Freire depende do testemunho que damos de nossas intenções profundas. Ele não consiste em falar de democracia e, com outro discurso, silenciar os outros, privá-los de voz e de mundo.

A ação antidialógica, contra a qual a educação deve se erguer, consiste, por parte do opressor, a decretar a ignorância dos outros e tratá-los como objetos a serem preenchidos pelos conceitos e preceitos elegidos a certos fins específicos, que defendem os interesses dos dominantes. A humanização depende de um encontro dialógico para a “pronúncia” do mundo, a partir da ciência, tanto seu objeto quanto seu método.

Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar” o *sine qua* desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui os oprimidos, ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”. (FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 2021b, p. 180)

Por isso não se pode esperar que os progressistas cheguem ao poder para depois educar. Aprende-se o poder na prática educativa para a liberdade. A ação antidialógica se apoia nos conhecimentos históricos para articular quatro momentos que determinam o poder opressor: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Freire lhes opõe quatro ações que permitem a realização da ação dialógica: a co-laboração, a união para a libertação, a organização e a síntese cultural.

A conquista é a ação de um sujeito sobre outro, considerado como objeto, com a intenção de privar o outro da possibilidade de admirar o mundo, que ela substitui por um mito, propondo assim um falso mundo de engodos que imobilizam, um mundo que não se faz mais problema, que não contém mais mistério, cujo futuro é dado como continuação necessária do presente: um mundo estático. Para isso, ela naturaliza as relações, fisicaliza os conceitos, matematiza os sentimentos e as avaliações pela quantificação de tudo em médias estáveis que encobrem as dinâmicas locais e as diferenças singulares. A conquista faz do mundo um espetáculo, como bem compreendeu Debord.<sup>19</sup> Para isso ela enuncia mitos, como o da liberdade atual, enquanto liberdade de escolha<sup>20</sup>, da igualdade de oportunidades, da educação para todos numa sociedade em que somente uma ínfima proporção tem condições dignas de existência. A principal arma da conquista são as mídias.

A divisão é uma antiga ideia, que já utilizavam os romanos e que o imperador Júlio César teria enunciado pela sentença *divide et impera*. Trata-se de dividir a resistência para manter mais

<sup>19</sup> Guy Debord, *La société du spectacle*, Gallimard, Paris, 1992.

<sup>20</sup> Ver a esse respeito a crítica de Schopenhauer no seu *Ensaio sobre o livre arbítrio* (1992).

facilmente a opressão, fazendo com que uns combatam os outros.<sup>21</sup> Isso pode ocorrer quando a educação produz na população uma visão localista dos problemas e obstáculos, fazendo com que os cidadãos não consigam situá-los na *totalidade*. Uma das técnicas para realizar isso é o “treinamento de líderes”, que já opera na escola, pela distribuição de prêmios e responsabilidades àqueles que realizam as tarefas da forma que é exigida e docilmente. Hoje em dia a confusão das mídias, pelas redes sociais e os suportes digitais, multiplica o efeito ao infinito, provocando uma múltipla e contínua divisão cultural e oposição violenta pelo encerramento da comunicação em “bolhas” que não comunicam mais entre elas. Provoca também, a nível individual, uma dispersão mental, um espalhamento das ideias e concepções, que perdem assim sua coerência e, por consequência, sua eficácia.

A manipulação consiste em “conformar as massas populares” aos objetivos dos opressores.<sup>22</sup> Em termos freirianos, fazer da burguesia um modelo e convencer os povos da possibilidade de uma ascensão social e econômica que, é claro, só acontece com extrema raridade, e nem sempre de forma ética.

Enfim, a invasão cultural, que deveria chamar a atenção de todos os universitários sobre sua responsabilidade, se utiliza das ciências humanas, sociais e naturais, assim como das tecnologias para entender como pensam, como reagem, como consomem os seres humanos, com o intento de dominá-los graças a esse conhecimento. A sua prática é perversa, pois um de seus métodos é produzir nos invadidos um sentimento de inferioridade *natural*, irreversível. “Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com [os invasores]: andar como [eles], vestir à sua maneira, falar a seu modo”, escreve Freire (2021b, pp. 206-207). Isso é possível quando a educação não produz a distância objetivante necessária para que o invasor seja descoberto (no sentido do desvelar-se ontológico). Lembro, por exemplo, de um documentário sobre um índio que viajou para os Estados Unidos a convite do etnólogo que havia estudado sua tribo no Brasil. Depois de conhecer o luxo e a fartura com o qual viviam os estadunidenses, ele chegou à conclusão de que Deus devia preferi-los aos índios, que não tinham nada. Muitas vezes, a invasão se apoia na reprodução da relação familiar, na introjeção da autoridade produzida na infância, que consiste em impedir de pensar por si próprio. Essa docilização se prolonga nos anos escolares e até nas universidades ou nas empresas.<sup>23</sup> A família, em muitos casos, com suas injustiças e violências, é tida por modelo da sociedade, que reproduz suas práticas e sentimentos ou ressentimentos.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> A frase é atribuída a várias personagens históricas, como Filipe II da Macedônia e Napoleão (*divide ut regnes*). Também há o exemplo de Aulo Gabínio, que repartiu a nação judaica em cinco convenções, conforme relatado no livro I de *A Guerra dos Judeus (De bello Judaico)*, do historiador Flávio Josefo. Em *Geografia*, 8.7.3, Estrabão conta que a Liga Aqueia foi dissolvida pelos romanos, que lidavam diferentemente com cada estado. De resto, a ideia é usada em técnicas ancestrais das artes marciais, como o *kung-fu*. Isso tende a mostrar que é um dos primeiros princípios da estratégia bélica.

<sup>22</sup> Ver Freire, 2021b, p. 198.

<sup>23</sup> Por essa razão Hegel propunha a diferença entre as três esferas da sociedade, o mundo efetivo (o estado e a sociedade), a escola e a família. Bell Hooks lembra também, nesse sentido, o papel libertador da escola em relação às limitações impostas pela família (2017, p. 11).

<sup>24</sup> Ver a esse respeito o excelente livro de Bobbio e Bovero, *Sociedade e estado na Filosofia política moderna*, principalmente a parte sobre o jusnaturalismo.

Por sua vez, a ação dialógica se organiza em primeiro lugar pela co-laboração que, segundo Freire, é o fato de que “há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (2021b, p. 227). Ela supõe a solidariedade, tão combatida pelos costumes e cultura contemporâneos, a ação conjunta e coordenada que só pode surgir do diálogo, a convergência de projetos e desejos e, em última instância, o amor compartilhado em sociedade, a *philia* de Aristóteles, cimento da civilização.<sup>25</sup>

O segundo princípio da ação dialógica, diz Freire, ancorado no primeiro, é a ação unificada para a libertação, uma forma de *comunhão*.

Como é exigido para toda colaboração ou união para a ação, a organização deve imperativamente existir para a transformação da sociedade. Ela exige coerência entre palavra e ato, ousadia daqueles que testemunham, radicalização (mas não sectarização) na opção tomada de lutar pela libertação, “valentia de amar” e crença nas massas populares. O testemunho de alguns, sentinelas que contemplam para revelar, é uma condição da organização, que requer autoridade e liberdade, que instaura certa disciplina.

Por último, a síntese cultural provoca mudanças na permanência da cultura, que se transforma então em um processo de *estar sendo*, numa duração que se assemelha à duração bergsoniana. Ela é uma síntese entre a cultura dos líderes e a cultura do povo, ou entre as culturas de diferentes povos, no sentido de uma transformação social co-laborada. “Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos atores. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores” (FREIRE, 2021b, p. 247). A síntese opera justamente como uma superação da cultura do opressor pela renovação cultural combinada, conjunta e colaborativa, pela refundição a partir dos elementos positivos das culturas sintetizadas. Uma forma de redinamizar a cultura e de escapar ao mecanicismo que subjuga o ser humano e o dobra sob a vontade titânica de uma “verdade” forjada para dominá-lo.

O mecanicismo, que a educação deve desmistificar e combater, acarreta a ideia da “morte da história”. Por isso, afirma Freire, “a briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada, [tem] de ser uma constante sua” (2021c, p. 113). O fato de que as sociedades ultraliberais contemporâneas desconsiderem totalmente o aspecto de *formação integral* do ser humano pela educação (tão importante para os filósofos que pensaram a educação como *paideia*) a reduz a um simples treinamento (o “treinamento profissional” que domina hoje os discursos, e que *não é educação*), fortalecendo assim a maneira autoritária de conduzir o mundo “de cima para baixo”. Os discursos atuais, extremamente verticalizados, não deixam de se declarar constantemente democráticos e libertários, quando a verdadeira democracia exigiria a libertação de todos, e não a democratização do consumo que nos é proposta como projeto de sociedade e destino da humanidade, reservada aos que possuem dinheiro. Longe desses discursos ensurdecadores pela sua pobreza e violência, a compreensão do mundo, que permite sua transformação, exige silêncio, de forma que se escute o

---

<sup>25</sup> “A amizade também parece manter unidos os Estados, e dir-se-ia que os legisladores têm mais amor à amizade do que à justiça, pois aquilo a que visam acima de tudo é à unanimidade, que tem pontos de semelhança com a amizade; e repelem o facciosismo como se fosse o seu maior inimigo. E quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais genuína forma de justiça é uma espécie de amizade.” Aristóteles, *Ética a Nicômaco* (1991), p. 169.



apelo do Ser, para que surja a fala significante, autêntica, que é condição da inteligência da realidade. É na linguagem que se produz essa apreensão do mundo, da cultura, dos valores, e por isso a linguagem é um problema pedagógico de primeira ordem. Mas ela só pode exercer seu papel quando a leitura do mundo pelo educando é respeitada, no diálogo. “Existir, humanamente, escreve Freire, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (2021b, p. 108). É um direito de todos os seres humanos, mas não consiste em pronunciar o mundo *para* os outros, e sim *com* os outros, numa pronúncia que anuncia, que faz história e que, por essa razão, é eminentemente *política*. Isso conforma a essência do ser humano, não é um acidente, como afirma Aristóteles na sua *Política*: “o homem é, por natureza, um ser vivo político” (πολιτικόν ζῷον).<sup>26</sup> No entanto, *ser* político é *fazer-se* político, construir sua participação ao mundo realizando a sua natureza a partir das dimensões ontológicas próprias ao ser humano, *educar-se*.

### ONTOLOGIA ANTROPOLÓGICA: O SER MAIS

Como vimos acima, a relação pedagógica, que se apoia na dialética do perguntar e do responder, se mobiliza a partir de duas características antropológicas fundamentais: a *curiosidade* e a capacidade do *espanto*. O espanto diante do mundo, correlato de nossa ignorância e derrelicção, é condição da abertura ao mundo em geral, pensada como *lumen naturale* e foi chamada por Heidegger de *clareira* do *Dasein*, como abertura do ser-em na qual a visão ou a compreensão são possíveis. A tendência originária para o “ver” é chamada de *curiosidade*, ao mesmo tempo inquietação e cuidado (*cura*) com o mundo. É uma forma peculiar de o mundo vir-de-encontro na percepção. Como afirma Aristóteles na primeira frase de sua *Metafísica* (2002, A 1, 980 a 21) πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει (“no ser do homem reside essencialmente a preocupação do ver”, segundo a tradução de Heidegger<sup>27</sup>). No seu ser natural, nos seus modos cotidianos de ser, orientado para os objetos, o *Dasein* está ocupado com o mundo. Quando esse ocupar-se é interrompido, o *Dasein* entra em repouso, e o ver-ao-redor fica livre das relações instrumentais. A preocupação se entrega então ao ver-ao-redor que se tornou livre. A contemplação que se inicia busca para si novas possibilidades de aproximação do mundo, deixando aquilo que era imediatamente utilizável para se interessar pelo mundo estranho e distante: “A preocupação se torna um ocupar-se das possibilidades de, repousando e deixando-se estar junto a ele, ver o “mundo” somente em seu *aspecto*.” (HEIDEGGER, 2012, p. 483)

Mas a simples curiosidade ainda não se converteu em contemplação. Para isso ela precisa ser direcionada, disciplinada. A curiosidade desorientada, sem guias, sem método, só se ocupa do ser para vê-lo, não para entrar em relação com ele. Busca o novo para saltar para outro novo: “Não para aprender e, sabendo, estar na verdade, mas busca possibilidades de abandonar-se ao mundo. Por isso a curiosidade se caracteriza por uma específica *incapacidade de permanecer* no imediato. Não busca também o ócio da detenção considerativa, mas, ao contrário, busca a inquietação e a incapacidade de permanecer nas coisas, a curiosidade se ocupa da constante possibilidade da *distração*.” (HEIDEGGER, 2012, p. 485) Não é ainda a consideração maravilhada do ser, o θαυμάζειν de Aristóteles, uma admiração que pode levar ao não entender, ao espanto. Por isso,

<sup>26</sup> *Política* (1998), Livro I, 2, 1253 a 2-3.

<sup>27</sup> “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, pela tradução de Giovanni Reale. Nossa tradução: “todo homem tende à contemplação por natureza”.

enquanto curiosidade espontânea, ela é o motor do conhecimento, mas não tem direção. Segundo a *Pedagogia do compromisso* de Freire (2018, p. 98), é pelo método dialético, pelo ajuste progressivo do intelecto ao objeto espontâneo da curiosidade, que se produz a progressiva desocultação do mundo, a revelação daquilo que fora camuflado pelos opressores. A curiosidade guiada, que produz o “pensar certo”, enquanto aquilo que desvela as ciladas intelectuais e culturais proferidas pelas propagandas doutrinadoras dos opressores, expõe assim os interesses econômicos, culturais, políticos, ideológicos que sustentam seu poder. Ao desocultar a realidade, ela desvela a verdade, a tira do “esquecimento” do Ser (*a-letheia*). A *pesquisa*, requerida para ensinar, faz o educando passar da curiosidade “ingênua” do senso comum à curiosidade epistemológica do *estudo* (FREIRE, 2021c, 1.2).

Enquanto seres históricos, que se fazem e refazem pela experiência mundana e social, somos seres “incompletos”, “inacabados”, “inconclusos”, assim como todos os seres vivos. Mas a nossa incompletude, diz Pico Della Mirandola em seu *De hominis dignitate* (2015, §5, 18), é justamente o que permite que o homem construa sua liberdade e sua dignidade como identidade constituída pela pluralidade das culturas humanas.<sup>28</sup> A vida de um ser humano é mais que uma simples vida (*zoe*): ela é *bíos*, história, constituída pela educabilidade do ser, pela consciência da sua incompletude, pelo confronto com o “não eu” que define o seu eu no ser-com os outros. Ler o mundo, motivado pela curiosidade, é a condição que faz que minha consciência, como afirma Freire em sua *Pedagogia do compromisso* (2018), seja criada pela “consciência do mundo” (p. 27). Ensinar, insiste ele (2021c, p. 50), exige a consciência do inacabamento do ser cultural e histórico que, a partir do *suporte* da vida animal, no qual a falta de opção conforma o aprendizado como treinamento, faz um *mundo*, em que é possível a educação e a ética, em que a ação apresenta diferentes opções. Quando passa do suporte ao mundo, o ser humano passa igualmente da simples vida à *existência*, para a qual a ética é necessária, e se liberta do determinismo conquistando sua liberdade, agindo.

Ora, a ação não é a agitação que, com uma mobilidade aparente, na verdade é imóvel. A verdadeira ação, diz Heidegger (2005), é o fato de consumir o Ser, de tecer com o mundo uma relação autêntica, de conhecê-lo e com ele existir. Só assim a ação é realmente transformadora, histórica, eficiente. A verdadeira ação é o *pensar*. É na busca intelectual, na vida contemplativa, na *scholé*, que ela é possível. É na vida contemplativa que surge a *liberdade*. A crítica nietzschiana é radical:

A infelicidade dos homens ativos é que sua atividade é quase sempre um pouco irracional. Não se pode perguntar ao banqueiro acumulador de dinheiro, por exemplo, pelo objetivo de sua atividade incessante: ela é irracional. Os homens ativos rolam tal como pedra, conforme a estupidez da mecânica. — Todos os homens se dividem, em todos os tempos e também hoje, em escravos e livres; pois aquele que não tem dois terços do dia para si é escravo, não importa o que seja: estadista, comerciante, funcionário ou erudito. (NIETZSCHE, *Humano demasiado humano*, 2000, § 283)

---

<sup>28</sup> Para apoiar suas considerações, ele refere à Bíblia: “Nestas circunstâncias, ao homem, obra a priori indeterminada, após alocado no centro do Universo, o Criador lhe falou: *Não te dei, Adão, um aspecto que lhe seja único, nem um lugar para assentar, nem um dom peculiar, para que tua face, teu lugar, teu dom, deseje-os, conquiste-os e os possua segundo teu juízo e tua decisão. As naturezas outras são pré-definidas e contidas em nossas leis. Tu, não submetido a quaisquer limites, só mercê do arbítrio que em tuas mãos coloquei, definas a ti próprio*”.

Ele continua a provocação:

Como sinal de que decaiu a valorização da vida contemplativa, os eruditos de agora competem com os homens ativos numa espécie de fruição precipitada, de modo que parecem valorizar mais esse modo de fruir do que aquele que realmente lhes convém e que de fato é um prazer bem maior. Os eruditos se envergonham do *otium* [ócio]. Mas há algo de nobre no ócio e no lazer. — Se o ócio é realmente o começo de todos os vícios, então ao menos está bem próximo de todas as virtudes; o ocioso é sempre um homem melhor do que o ativo. — Mas não pensem que, ao falar de ócio e lazer, estou me referindo a vocês, preguiçosos. (NIETZSCHE, *Humano demasiado humano*, 2000, § 284)

Educar, é justamente construir a inteligibilidade das coisas, como condição para compreender, para compartilhar o saber e para atingir a verdade e a sociabilidade. Aprender, segundo Freire, implica na capacidade de se atingir a “substancialidade” do objeto que, como observamos anteriormente, depende da contemplação. O objeto apreendido não se dá em sua essência pela memorização mecânica. Nesse caso, o ser humano se torna *paciente* de uma transferência de informações sobre o objeto ou o conteúdo que não interinam uma *compreensão* do objeto e de seus modos de produção. Ele não se torna um “sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 2021c, p. 67). Ele decora, mas não aprende. O cunho gnosiológico da educação exige dois sujeitos, relacionados com objetos, conteúdos, métodos, técnicas, materiais, direção, objetivo, sonhos, utopias, ideais, politicidade. E a educação nunca é mera transmissão de saberes nem pode ser “neutra”.

A consciência é uma intencionalidade que visa o mundo. Sua forma de apreensão do mundo dita o método e as condições efetivas da educação. Uma pedagogia libertadora depende assim de uma cointencionalidade, de uma relação de paridade a nível político, de uma ação conjunta, democrática, que supere as ordens sociais, as classes, os gêneros, as raças, que se funde numa ética universal e recuse qualquer propaganda. Na visão dominadora, que considera a educação como um instrumento de adaptação, a filosofia se apresenta como um problema. Na investigação atenta ao conteúdo, surgem progressivamente contradições, tensões, que decorrem das relações complexas que os objetos tecem com as dimensões sociais, políticas, éticas do mundo. Por isso a educação opressora supõe uma ruptura entre o ser humano e o mundo e concebe a consciência como um “continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos” (FREIRE, 2021b, p. 87). Freire não se refere diretamente a Husserl<sup>29</sup>, mas é claro que a concepção da consciência que ele elabora é inspirada pelas análises fenomenológicas da consciência e de sua relação noemato-noética.

A visão tosca representada pela educação bancária confunde a *presentificação à consciência*, que é a presença do conteúdo da percepção na retenção imediata, na representação primeira, sobre a qual a imaginação e os atos intencionais vão poder trabalhar, sempre voltando à percepção para verificação de suas intenções noéticas (juízos) e noemáticas (conteúdo objetivo) de forma a constituir progressivamente, dialogicamente, cientificamente, o objeto ideal (*Objekt*) e seu sentido para o conhecimento humano<sup>30</sup>, com uma simples “entrada na consciência” de um

<sup>29</sup> Ele fará uma única referência, página 99 da *Pedagogia do oprimido*, relativa às “visões de fundo”. Não me parece difícil afirmar, no entanto, que a concepção da relação cognitiva de Freire é pautada nas considerações husserlianas.

<sup>30</sup> Ver a esse respeito, entre outras, as obras de Husserl aqui citadas.

objeto dado como pronto. Ela forma assim uma visão “digestiva” ou “alimentícia” da educação. Quanto mais “cheios” do “mundo” (dado a partir de concepções determinadas pelos educadores ou as instituições educacionais), mais adaptados à “sociedade” estarão os educandos. Por isso essa educação dificulta, mesmo que por parte de alguns de seus atores seja inconsciente, de toda forma possível, o pensar autêntico. Porém, educar exige respeito aos saberes de cada um, exige que aceitemos a discussão sincera e aberta, que coloquemos “em público” os objetos e nossos questionamentos, que façamos prova de criticidade e ajudemos os outros a superar a visão ingênua determinada pelos dogmas (*doxa*), por uma visão crítica, que delimita e separa para análise (criteriosa) da ciência (*epistemê*). O rigor na apreensão do objeto, a curiosidade como “inquietação indagadora, diz Freire (2021b, p. 33), produzem o desvelamento. Quando o objeto é o próprio educando, ela provoca o reconhecimento do ser-condicionado, uma “*prise de conscience*” de sua condição e do fato que ela não é uma determinação, que é possível a ação, a libertação.

Frente à possibilidade de libertação dos explorados, os opressores se esforçam para impedirlos de *ser mais*, de realizar a vocação ontológica do ser humano, seu desejo de perfeição, de totalidade. No intuito de “preservar” seu poder, suspendem o tempo, congelam o devir, convertem o Ser em estátua, em *status quo*. Essa é a condição para que possam continuar a oprimir para explorar, pois daí surge a fonte de sua riqueza e poder. Assim nos diz Freire:

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” [...] (FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 2021b, p. 62)

Essa forma de naturalização, de qualificação ontológica das relações hierárquicas é típica das classes dominantes desde a antiguidade. Aristóteles naturalizava as relações entre homens, mulheres e escravos; as aristocracias sempre se consideraram como biologicamente diferente dos seus súditos (tinham “sangue azul”); as elites industriais e mercantis se pensam mais ativas ou trabalhadoras, mais espertas ou rápidas do que “os outros”, preguiçosos e indolentes, ignorantes e incapazes.

Todavia, como observamos antes, o ser humano, em condições de liberdade, é um ser inconcluso, capaz de aperfeiçoamento, e que tem consciência de sua inconclusão. Enquanto seres temporais, que vivemos construindo uma história (*bíos*), elaboramos projetos e perseguimos sonhos, a busca do *ser mais* se impõe. Partindo de situações concretas, descodificando situações limite que nos inibem e contêm, podemos atingir o *ser mais*, não só para nós mesmos, mas para todos, pois cada êxito nesse sentido é uma esperança renovada para a humanidade.

## HISTÓRIA E MUNDO: A POLÍTICA

A história não é uma série de fatos objetivos, de eventos, batalhas, revoluções, catástrofes naturais ou crises. A história é feita pelas modificações do mundo que são ligadas às culturas, à racionalidade dos processos, às transformações das condições de existência dos seres humanos, à sua *evolução*. Por isso, a convicção de que a mudança é possível, a alegre esperança de uma nova maneira de existir, a visão do futuro como problema, que nega a inexorabilidade da situação presente e seu caráter determinante, fazem a história como possibilidade, abrem o mundo, o

caracterizam não como *o que é*, mas como *o que está sendo* (FREIRE, 2021c, p. 74). Isso significa que somos *sujeitos* da história, sujeitos que, para se tornarem históricos, precisam do conhecimento e da liberdade, para serem capazes de ação, precisam de uma formação que lhes confira o acesso à cultura humana como um todo, a percepção dos movimentos de longo prazo, dos processos complexos e duradouros: precisam de *educação*. Os seres humanos são capazes de intervenção na história, de intervenção que produz mudanças, não somente nas condições temporais de sua existência, condições individuais, sociais, políticas, econômicas, morais, mas também na própria humanidade de cada ser humano, na sua compreensão, nas suas características pessoais, biológicas, intelectuais, afetivas, cognitivas, nas suas relações com o mundo. Na busca pela autonomia e pela responsabilidade, deve-se expulsar a “culpa” do oprimido, as “sombras” do opressor que se infiltraram no mais profundo do seu ser, imobilizando-o, excluindo-o da história, impedindo-o de *ser mais*.

Por isso, a educação é uma prática eminentemente política, que pressiona os responsáveis pelo funcionamento das sociedades. Não existe pedagogia neutra. Em nome de um “pragmatismo”, o neoliberalismo tenta substituir a formação global, que aproxima da totalidade, por um treinamento técnico e científico dos educadores que os privam de criatividade e de liberdade, uma “capacitação” funcional desprovida de beleza e controlada por meio de uma “formação contínua” que os impede de serem jamais realmente educadores, pois ela não é feita de pesquisa e aprofundamento, mas de perpétua readaptação às novas tecnologias e parâmetros avaliativos. Entretanto, a *formação* consiste na preparação ética de pessoas, que vão atuar como sujeitos de um processo que envolve outros seres humanos, que concerne *gente*, porquanto o *treinamento* se endereça a *técnicos*, agentes de processos mecânicos, que visam um resultado calculado em função do contexto industrial, empresarial ou econômico. Contra o fatalismo da mecânica produtiva, a educação promove a possibilidade de mudar o mundo (FREIRE, 2021f, p. 285), a possibilidade da dignidade e da liberdade.

Sendo assim, a educação acarreta um comprometimento com os educandos e com a humanidade como um todo, ela não pode ser “neutra”, o que significaria ser indiferente ao destino da humanidade, com a qual ela está, no entanto, comprometida. Como forma de intervenção no mundo, a educação precisa escolher entre duas direções: reproduzir a ideologia dominante ou desmascará-la. Para Freire, o erro consiste em pensar que ela só pode ser uma das suas vertentes: ou “a compreensão mecanicista de história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade”; ou “o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico” (FREIRE, 2021c, p. 97). Para ser neutra, a educação teria que acontecer num mundo neutro. A disciplina educacional, que se constrói com regras de respeito e uma atitude séria, dedicada e paciente, decorre de sua exigência de ética e institui uma tensão entre autoridade e liberdade, que analisaremos adiante. Ela opõe assim não partidos políticos ou ideologias fixas, mas de modo mais abrangente a visão democrática das sociedades humanas e as visões autoritaristas, de direita como de esquerda.

A superação da opressão é difícil, pois os opressores não podem superar a condição que lhes fornece a capacidade de explorar para se manter no poder. O oprimido, muitas vezes, numa busca equivocada por uma falsa libertação, que consiste em querer ocupar o lugar dos opressores, acaba não conseguindo se livrar de sua situação. Não compreende que para se engajar na luta pela libertação, deve se desfazer de sua consciência de “escravo”. Como explica Hegel na famosa



dialética do mestre e do escravo da *Fenomenologia do espírito*, após a experiência que leva a consciência de si a perceber sua mediação pelo mundo, a descoberta da vida e do outro, o senhor detentor de sua própria vida percebe que ela depende do escravo, que se constitui como a verdade de sua situação existencial e o determina. Após essa “experiência” (*Erfahrung*),

“se põem uma pura consciência-de-si, e uma consciência que não é puramente para si, mas para um outro, isto é, como consciência essente, ou consciência na figura da coisidade. São essenciais ambos os momentos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois momentos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo. (HEGEL, *Fenomenologia do espírito*, 1992, p. 130)

Hegel exprime a relação de dependência do senhor a seu escravo dizendo que “[a] verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava” (1992, p. 131). É somente suportando o “medo absoluto” de perder seu ser-para-si, revelado no seu trabalho, que exterioriza a sua potência de ser, que o escravo pode se tornar em-si e para-si. Essa concretização da consciência do escravo é condição da superação da relação de opressão. Mas assim sendo, priva o mestre de sua verdade e torna-o destituído de seu poder, fundado no medo. A superação da condição de escravo depende da *concretização* de sua consciência pela *práxis*, a ação governada pela compreensão do mundo. Enquanto consciência para o outro, o escravo deve forjar um “si” tornando-se histórico. Da mesma forma, para sair da condição de opressor, o senhor deve lutar com os oprimidos, compartilhar sua *práxis*, unificar suas concepções de mundo pela *síntese cultural*, sem cair nos mitos do objetivismo ou do subjetivismo, operando uma “inserção crítica”. Evidentemente, nada disso interessa ao opressor, a menos que ele também seja *educado*. Por outro lado, o medo da liberdade leva as pessoas a se refugiarem na “segurança vital”, na “saúde biológica”. Esse mecanismo foi muito bem identificado e utilizado pelos neoliberais, que incentivam a prática esportiva em academias, forjando um ideal do ser humano atlético e hiperativo (ideia ao mesmo tempo lucrativa e estratégica, pois enquanto isso as mulheres e os homens não *pensam*), em detrimento de sua compreensão do mundo e de sua liberdade. Ele forja o *último homem*, diria Zaratustra. O medo da liberdade, que impede o oprimido de se libertar e que faz ele aderir às ideias do opressor, é no fundo o medo da responsabilidade que incumbe a um ser histórico, que tem de *assumir* a sua existência.<sup>31</sup>

De modo geral, explica Freire, só se sai da condição de oprimido por uma luta pela libertação, acompanhada de “sério empenho de reflexão”, pela *práxis* (2021b, p. 72), compreendida como uma humanização pelo “pensar certo”. A opacificação da realidade pelas classes dominantes, apoiada pelas mídias, pela tecnologia, muitas vezes também pela academia, constrói uma ideologia que se dá igualmente pela educação, quando ela não realiza a conscientização e o desvelamento. Para sair do mundo opaco e dicotômico da mitologia opressora, é preciso, escreve Freire, “tomar consciência da sua dor”, por um processo dialético, não mecânico, que ao resolver os conflitos e os antagonismos, produz a História. Assumindo-se como sujeito, o ser humano passa a transformar, se abre ao outro e realiza as condições necessárias ao exercício da democracia. Reconhecer que a educação pode ser ideológica, que ela pode ser a própria névoa que oculta o mundo ao olhar do ser humano, permite evitar a naturalização da economia ou da

<sup>31</sup> Ver Kant, Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?, 1784.

política que se opõe à história e a transforma num panorama fixo e que impede a ética, o *dever ser* que pressupõe a possibilidade de compreender o mundo e de fazê-lo diferente, menos feio e “arestoso”.<sup>32</sup>

A naturalização das relações humanas e a fixação das circunstâncias históricas pela ideologia conservadora e reacionária culmina em uma forma de “consciência possessiva” do mundo e dos outros, uma *instrumentalização* do ser humano e do mundo que, como sabemos, ameaça hoje a existência mesma de nossa espécie. A concepção materialista da existência redundando na eleição do dinheiro como “medida de todas as coisas”, e o lucro se torna o objetivo principal do ser humano, mesmo que totalmente irracional, como pensava Nietzsche. O *ser mais* se comuta em *ter mais* e fomenta o sadismo que consiste em transformar o outro em uma *coisa*. Essa atitude, diz Freire, é *necrofilia*, amor à morte e não à vida. A *necrofilia* escolhe o fixo, o imutável, o permanente, em detrimento da potência, do agir, da criação. Ela se apoia no mecanicismo e concebe o mundo como um arranjo pré-determinado e determinante da condição humana. Contudo, o Ser é *dynamis*, mais até do que *dialética*, que é a estrutura que ele assume quanto traduzido pela linguagem em sua forma sintética e não mais harmônica, uma transposição sintática da dinâmica original, da fonte (*πάμα*) de onde jorra a água primordial em que banhamos, o *tempo* que, como a água, flui (*πάμα*).

Por fim, lembrando nosso ponto de partida, o diálogo que começa na busca do conteúdo programático e organiza, sistematiza o que é trazido pelo educando de forma confusa, realiza uma educação *com* os outros, em situação, que leva à tomada de consciência da *presença ao mundo*. Problematizando a experiência concreta, a educação permite produzir conhecimento e ação. O exercício da democracia exigiria que os políticos se tornassem cada vez mais educadores nesse sentido. Compreendendo que os seres humanos, ao inverso dos animais que se adaptam ao *suporte*, transformam e adaptam o mundo a si, que a educação não é uma forma de adaptação ao mundo ou a um de seus aspectos, como o “mundo do trabalho”, poderemos reconquistar o sentido da democracia, que consiste no poder de transformar a política. Nenhum treinamento contempla essa necessidade.<sup>33</sup> Attingir o inédito viável com os educandos nos impele a passar pela codificação, pela abstração e organização da situação concreta e pela análise crítica dessa situação, pelo *pensar certo*, que sempre foi o objetivo técnico da filosofia, razão pela qual todo ditador deseja antes de tudo bani-la da sociedade que pretende dominar. Ao final, como veremos na nossa análise conclusiva, a educação deve ser ética e ter por finalidade a realização de um mundo no qual seja possível a justiça. Essa pedagogia é *do* oprimido, pois somente assim, fazendo com que os dominados se conscientizem de sua condição e reajam, lutem e se libertem, é possível lograr tal evolução, num esforço de instaurar uma sociedade humanista.

## A ÉTICA, OU O DEVER SER

Necessitamos dos outros. Não somente, como Robinson Crusóé, não podemos nos acostumar com a ausência de outros seres humanos, mas nem sequer seríamos propriamente humanos sem os outros. Enquanto seres humanos, nascemos duas vezes, dizem Rousseau e Kant,

<sup>32</sup> Ver também FREIRE, 2021f, p. 160.

<sup>33</sup> Trata-se de *formar* e não de *treinar*. O objetivo da formação é também de responder à velocidade da tecnologia, mas sem confundir quantidade e qualidade. (FREIRE, 2021d, p. 73; 2021e, p. 67)

uma vez como animais, enquanto seres biológicos, outra vez, pela educação, como seres humanos, dotados da linguagem articulada, que tem por finalidade distinguir o bem e o mal, segundo o que escreve Aristóteles em sua *Política* (1998)<sup>34</sup>. O *Dasein*, explica Heidegger, é constituído pela possibilidade do *aí* dos outros *Dasein*, existencialmente, e não ocasionalmente. Mesmo na ausência dos outros, ou no modo *deficitário* da indiferença, somos constituídos ontologicamente pela nossa pertença à comunidade dos seres para os quais o Ser está em questão, com os quais constituímos o *mundo*, o *koinòs kósmos* de Merleau-Ponty (1964), o *mundo comum*. Se o objeto da educação é o mundo, com certeza não é no sentido de um depósito de matéria prima a serviço da indústria ou do capital, mas como a nossa *casa*, a nossa moradia, o nosso abrigo, nosso *ethos* (*ἦθος*).

Assim como Nietzsche (1913) e antes dele Rousseau (1966), Freire defende a ideia de que a educação consiste essencialmente na elaboração dos *valores*<sup>35</sup>, numa atividade que tem por destino a ética (e não a *moral*, no sentido das figuras históricas que a ética universal assumiu ao longo dos tempos, como denuncia Nietzsche). A educação democrática intervém no mundo dando voz à curiosidade e à inteligência dos educandos, espera que a inteligibilidade surja da compreensão comunicante do mundo, que expressa sua beleza. Por possuir a capacidade de transformar o mundo, ela nos engaja a uma ação ética, à responsabilidade. “A tarefa fundamental de educadores e educadoras é viver eticamente, praticar a ética diretamente com as crianças e com os jovens. Isso é muito mais importante que o tema da biologia, se somos professores de biologia” (FREIRE, 2018, p. 32). A pedagogia crítica, enquanto resiste ao imobilismo e ao fatalismo, baseia-se na solidariedade e se faz histórica, ética. Isso significa, de imediato, que ela exige o respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância (que não é a generosidade do “superior”)<sup>36</sup> e luta em defesa dos direitos dos educandos e dos educadores. Ela não deve somente falar de ética, mas praticá-lo no cotidiano, dar o exemplo, mantendo o equilíbrio entre liberdade e autoridade. Essa autoridade, que se possui e não que se impõe, requer competência, estudo e não erudição, que pode tornar o educador autoritário e que, como avisava Rousseau, é perigosa para aqueles que não formaram antes o “coração”. A autoridade democrática se funda na liberdade e no respeito. Ela produz disciplina e não submissão, ordem e não obrigação, confiança e não imposição. Reconhecendo a responsabilidade da liberdade, deve assumi-la e, pelo estudo dos conteúdos, dos objetos da educação, reforçá-la nos educandos. Nem licenciosidade, nem autoritarismo. A autoridade é antes de tudo fundada na *confiança* gerada pela relação de estudo entre o educador e o educando, pela concordância das visões de mundo que se elaboram ao longo da pesquisa compartilhada que constrói a autonomia, o ser-para-si que emerge no processo de vir-a-ser.

A autoridade, explica Marcelli (2009, p. 193), deve ser distinguida do poder, assim como a obediência da submissão. Se o poder se toma, pela força amiúde, a autoridade se confere, e a possessão da autoridade não pode ser decretada por quem a pretende exercer. Qualquer afirmação da autoridade por parte daquele que se encontra em posição de dominação é autoritarismo. A autoridade é uma questão de reconhecimento recíproco entre o que solicita e o que é solicitado, é

<sup>34</sup> Livro I, cap. 2, 1253 a 8 – 1253 a 19, p. 55.

<sup>35</sup> Nietzsche (*Para além do bem e do mal*, p. 66) e Rousseau (*Du contrat social*, capítulo VI).

<sup>36</sup> A tolerância é a virtude da convivência humana, com o *diferente* e não o *inferior*. FREIRE, 2021f, p. 25.

o princípio regulador dessa partilha do poder. A obediência, e não a submissão, exige a atividade do sujeito, implica com necessidade a linguagem e só pode existir sobre a base de uma confiança prévia. A submissão é uma postura que responde a gestos de ameaça e não requer a linguagem. Assim, Marcelli estipula que a autoridade depende da existência de uma relação de confiança. A institucionalização dessa relação sob a forma hierárquica, como faz Arendt, e a confusão de relações assimétricas com as relações de poder e de dominação ocultaram essa dimensão da autoridade, explica Roelens (2019, pp. 221-222). Ricœur reforça essa ideia de que o autoritarismo procede de uma confusão entre dominação, autoridade e violência. Citando Gadamer, cuja análise hermenêutica chega à conclusão que a autoridade implica que nós “conheçamos e reconhecamos que o outro nos é superior em juízo e em apercepção, que seu juízo nos ultrapassa, que ele tem prioridade sobre o nosso” (*Wahrheit und Methode*, p. 264; 118, *apud.* RICŒUR, 1986, p. 379), ele conclui que a autoridade que se conquista depende da confiança depositada naquele que julga, em virtude de seu caráter ético. Possuir autoridade, enquanto *autor*, é possuir também essa confiança em si, se saber mestre de sua própria vida de forma a poder aceitar o confronto com o outro, com seu saber e suas lacunas, com o intento de levá-lo à autonomia, de agir de forma que ele se torne também autor de si mesmo na duração. Robbes escreve: “A relação com o *augere* aparece então: porque ele mesmo se autorizou, o *auctor* tem o cuidado de abrir ao outro vias para a autonomia. Ele pode produzir uma autoridade que aumenta, que faz crescer o outro no intuito de fazê-lo acessar a posição de *autor*” (2010, p. 77-78). Isso permite que o outro *seja mais...* ele mesmo! Não conformação: *formação*.

Por isso, reconhecer a autoridade não é somente reconhecer uma pessoa, é também reconhecer o que se expressa através dela ou ter confiança no fato que essa pessoa age para o interesse de seu interlocutor (ver Foray, 2016, p. 100). A autoridade deve então manter juntas duas atitudes, que consistem em saber escutar e saber dizer. Ao mesmo tempo compreender as questões e conhecer os limites delas e das respostas que podemos dar. Isso significa reconhecer os presentes como pessoas capazes de responder. Se a desconfiança é contagiosa, a confiança é recíproca. “A “verdadeira” autoridade é rara, mas sempre justamente identificada como aquela que sabe ao mesmo tempo prever e confiar, acolher o desconhecido dos alunos e sua relação com o desconhecido, o dos outros e o dos objetos do conhecer” (Cornu, *in* Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2005, p. 424-425).<sup>37</sup> Essa confiança geradora da autoridade não é somente uma condição da educação no sentido da relação entre o ensino e a aprendizagem, pois desemboca numa verdadeira libertação do sujeito que, como “corpo consciente”, autorizado pela voz do educador e pela confiança nela depositada, se vê em capacidade de transpassar as “situações-limite” em busca do “inédito viável”, possibilidade ainda desconhecida e somente sonhada, num agir que exige coragem e ousadia. É essa possibilidade de ultrapassar os limites que constitui, pelo ato livre de sujeitos conscientes, a História. Necessária à realização ontológica do ser humano, a relação entre autoridade e confiança é também um modelo para toda ação ética.

Outrossim, não é tão fácil identificar uma ação ética. Pelas características objetivas, muitas vezes as ações humanas se configuram como *problemáticas* ou hipotéticas, como no caso dos imperativos da habilidade e da prudência para Kant (2016). Somente os imperativos puramente

<sup>37</sup> A tradução é nossa. O texto original diz: “La “véritable” autorité est rare, mais toujours justement identifiée comme celle qui sait à la fois prévoir et faire confiance, accueillir l’inconnu des élèves et leur rapport à l’inconnu, celui des autres et celui des objets du connaître”.

formais são universais e deste modo *categóricos*. Os dois primeiros, escapando ao escrutínio da razão pura, são governados pela sensibilidade, que elege seus fins e comanda à vontade em relação a critérios *estéticos*. Essa relação entre beleza e moral, entre estética e ética, é particularmente enfatizada por Freire, que conclui que não há prática educativa sem ética, e que a característica ética se revela na “boniteza” da ação pedagógica que consiste em escutar e ver o outro para entendê-lo, criando as condições para a compreensão mútua e para a ação ética. Por sua vez, a ética é mais questão de bom senso do que de ideologia. Foucault vai falar de uma “estética da existência”, atribuída aos cínicos, que configura novas práticas de si, um novo “uso de si”, estilizando a liberdade por uma função “eto-poética” (1984, p. 18- 19). Essa estética da existência exige arte, como conjunto de regras para atingir certo fim, técnicas de vida que modelam novas possibilidades de subjetivação. Ela nos encaminha a compreender mais a estética em suas práticas cotidianas, na contingência ética onde os indivíduos experimentam as práticas de vida.

Um último ponto deve ser contemplado antes de concluirmos. A educação deve ser relacionada a uma ética *universal*.<sup>38</sup> Nenhum modelo de sociedade fechado pode sustentar essa concepção da ética. Partindo da realidade empírica, do singular, criamos uma ética que se caracteriza pela sua validade reservada a uma comunidade específica *contra* as outras, uma ética que vale “aquém dos Pireneus mas não além”, como a verdade relativa de cada povo (PASCAL, 1966, 83 a 87). A escola como lugar do *estudo* (enquanto forma e não local, compreendida como *scholé*), que possui um conceito puramente ideal, formal, que não depende dos objetos ou das particularidades culturais, é o lugar mais indicado para se constituir essa ética aberta, universal. Os conceitos racionais de *sujeito*, desde os modernos, são conceitos universais, *do* sujeito enquanto forma, ideia. Por isso a ética, desde Spinoza, se elabora com uma intenção universal, que inclui todos os seres humanos porque seu objeto é a *essência* e não o *acidente*. Somos todos diferentes por acidente. Mas somos todos iguais por essência, e a ética é a prática social que decorre da tentativa de realizar essa comunidade de essência, apoiada pelo direito e pela política. Seu princípio é o “mútuo amor” como diz Antígona a Creonte na tragédia de Sófocles. Ela não pode ser, afirma Freire, a “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (2021c, p. 17). A ética de que falamos não é a do mercado nem a que se pauta nas diferenças hierarquizantes de gênero, raça, cultura. Sejamos claros: A educação *não é um produto comercial, não é mercadoria*. Para ser ética, ela deve ser *livre* das influências dos sistemas mercadológicos, empresariais e industriais. O futuro, por ser problemático, sempre oferece a possibilidade do pior, da extinção e da aniquilação do ser humano. Por isso nossa vigilância é imperativa e necessária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aventura intelectual que nos propõe Freire consiste em uma das mais apuradas e interessantes concepções da educação. Relacionada com toda a experiência humana e com as obras mais relevantes da história da humanidade, Freire nos mostra o caminho para uma educação realmente libertadora. Esse caminho é difícil e perigoso, mas é também luminoso e belo. Ele nos engaja numa luta, que por séculos ou milênios foi uma das mais importantes lutas que os seres humanos travaram com aqueles que lhes negavam a humanidade. Trata-se da luta pela liberdade

---

<sup>38</sup> A demonstração desse argumento não pode ser efetuada aqui por completo. Indicamos ao leitor a magnífica obra de Bergson, *As duas fontes da moral e da religião (Les deux Sources de la Morale et de la Religion, 1932)*, que constitui talvez o melhor apoio para a compreensão dessa exigência.



de pensar e de agir, pela possibilidade de compreender e de atuar no mundo, de definir suas condições existenciais e de preservar o que, nas mulheres e nos homens existe de mais valioso: a felicidade, que depende da compreensão do mundo e da possibilidade de realizar os sonhos gerados pelo amor, esse sentimento divino que sustenta toda a beleza do mundo.

O amor, princípio da ética, assume muitas formas: amizade, respeito, tolerância, generosidade, altruísmo, reconhecimento, compaixão; ele se manifesta nas artes (estética), no conhecimento (ciências), na justiça (ética); ele se realiza pela atividade humana que consiste na disponibilidade e na abertura daqueles que se esforçam para expandi-lo, ampliá-lo e que doam suas vidas a essa tarefa, quase impossível e no entanto imprescindível, que consiste em levar os outros pelo caminho da responsabilidade e da liberdade, a educação. Sempre conflituosa, sempre a mercê de sua instrumentalização pelos detentores do poder, sempre negada àqueles que não são considerados como úteis à manutenção do *status quo*, a educação, assim como a técnica, a linguagem, o pensamento, é uma dimensão da essência do ser humano e nunca poderá ser aniquilada. Com cada tentativa para impedi-la, para cerceá-la, para destruí-la ou minimizá-la, os seres humanos de bem renovam suas concepções, reelaboram seus métodos e conteúdos, reinstituem sua necessidade, reafirmam seu valor.

Resta-nos então aqui a pronunciar uma última palavra, desta vez não mais tirada da obra de Freire, mas que, em reconhecimento pelo seu esforço em defesa da educação, da liberdade, da beleza e da ética, se destina a ele, em nome dos oprimidos que puderam, pelas suas posições e teses, *ser mais* e contribuir para um mundo mais belo e mais justo: obrigado!

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**, Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross; Nova Cultural, São Paulo, 1991.

ARISTÓTELES. **Política**, tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes, Veja, Lisboa, 1998.

ARISTÓTELES. **Metafísica**, tradução Marcelo Perine, Loyola, São Paulo, 2002.

BERGSON, Henri. **Les deux Sources de la Morale et de la Religion**, Alcan, Paris, 1932.

FORAY, Philippe. **Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même**. Paris: ESF, 2016.

FOUCAULT, Michel. **L'Usage des plaisirs**, Paris, Gallimard, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021d.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021e.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**, Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2021f.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**, Vozes, Petrópolis, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**, Scientiæ studia, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.
- HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo / Martin Heidegger. - 2 ed. rev.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**, tradução Fausto Castilho – edição bilíngue, Vozes, Petrópolis, 2012.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade**, WMF, Martins Fontes, São Paulo, 2017.
- HUSSERL, Edmund. **Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2002. (Versão francesa: **Idées directrices pour une phénoménologie**, trad. P. Ricœur, éd. Gallimard, Paris, 1950.)
- HUSSERL, Edmund, **Logische Untersuchungen I, II/1, II/2, III**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1993. (Versão francesa: **Recherches logiques, 1, 2 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> parties) et 3**, trad. H. Elie, A. L. Kelkel, R. Schérer, éd. Presses Universitaires de France, Paris, 1972.)
- JACQUET-FRANCILLON, François & KAMBOUCHNER, Denis (dir.). **La crise de la culture scolaire**. Paris: Presses Univeristaires de France, 2005.
- KANT, Immanuel. **Réflexions sur l'éducation**, Vrin, 1996.
- KANT, Immanuel. **Critique de la Raison Pratique**, Traduction française par François Picavet et introduction de Ferdinand Alquié, PUF, Paris, 2016.
- MARCELLI, Daniel. **Il est permis d'obéir**. Paris: Albin Michel, 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **L'Œil et l'Esprit**, Folio Essais, Gallimard, Paris, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**, tradução Cassio de Arantes Leite, Cosac Naify, São Paulo, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Como se chega a ser o que se é, Tradução Artur Morão, LusoSofia:Press, Covilhã, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**, tradução César Lima de Souza, editora Schwarcz, São Paulo, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Par delà le bien et le mal, Prélude d'une philosophie de l'avenir**, Traduction par Henri Albert. Mercure de France, Paris, 1913.
- PASCAL, Blaise. **Pensées**, Bordas, Paris, 1966.

PICO DELLA MIRANDOLA, **De hominis dignitate**, Tradução Bilingue anotada e comentada por Antonio A. Minghetti, editora Fi, Porto Alegre, 2015.

RICCEUR, Paul., **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986.

ROBBES, Bruno. **L'autorité éducative dans la classe**. Paris: ESF, 2010.

ROELENS, Camille. **L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique**. Entre éducation, pédagogie et politique. Education. Université de Lyon, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Émile ou de l'éducation**, Garnier Flammarion, Paris, 1966.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du Contrat Social**, Garnier Flammarion, Paris, 1966.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Essai sur le libre arbitre**, Rivages, Paris, 1992.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Edição bilíngue. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.