

ARISTÓTELES E PAULO FREIRE: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

ARISTOTLE AND PAULO FREIRE: BREAKINGS AND CONTINUITIES

Fausto dos Santos Amaral Filho¹
<https://orcid.org/0000-0002-3800-0706>

Neiva Afonso Oliveira²
<https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>

Alexandre Reinaldo Protásio³
<https://orcid.org/0000-0002-9504-7682>

Resumo:

O presente artigo ancora-se em uma ideia mais geral de que os diferentes paradigmas educacionais conversam entre si e estão interligados por uma perspectiva de que o campo da educação e da formação humana transitam entre rupturas e continuidades. Argumentamos sobre junções entre a filosofia aristotélica e a pedagogia freiriana para concluir que privilegiam o matiz ou a perspectiva societária, sem, entretanto, titubear quanto à explicitação dos aspectos simbolizadores da educação como prática social, mas, também como aprimoramento ou verniz da personalidade individual. Concluímos, – depois de uma argumentação que enseja seguir pistas do pensamento antigo na pedagogia freiriana, – que Aristóteles, apostando na ideia do homem como animal político, nos impulsiona a atualizar as potencialidades humanas tendo em vista a felicidade, ou seja, a satisfação ética em meio à existência social e para realizar a proposta freiriana do “ser mais”.

Palavras-chave: Aristóteles; Paulo Freire; ruptura; continuidade.

Abstract:

The present article is anchored in a general idea that different educational paradigms confabulate and are interconnected by a perspective which accepts that educational field and human formation carry over breakings and continuities. Supported by the premise above explained, we argue about junctions between Aristotelian philosophy and Freirian pedagogy to conclude that both privilege corporative hue or social perspective of civil organization without, however, vacillate aspects that concern to the individual personality's improvement. We conclude – after a kind of argumentation which causes following Ancient Philosophy's tracking in Freirian Pedagogy – that Aristotle, betting in Man as a *zoon-politikon*, propels us to update human potencialities in view of happiness,

¹ Professor da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), professor pesquisador do PPGED da UTP.

² Professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), membra do Colegiado do PPGE-FaE-UFPeL.

³ Doutorando do PPGE-FaE-UFPeL.

that is, ethical satisfaction in middle of social existence and to accomplish Freirian's proposal that humans can "be more."

Keywords: Aristotle; Paulo Freire; breaking; continuity.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer, sem medo de errar, que a História da Educação Ocidental começa lá mesmo, onde o próprio mundo ocidental teve o seu início. Como todos nós sabemos, na Grécia Antiga dos filósofos. Confluindo, assim, para o desenvolvimento do referido mundo, que hoje se pretende global. Pode-se, inclusive, até mesmo afirmar que "o campo da educação situa-se entre aqueles nos quais a importância do legado da Grécia é mais claramente evidente na história da civilização ocidental" (MARROU, 1998, p. 211). Contudo, também é certo que tal História não se desenvolveu de maneira linear, apenas e tão somente como o desdobramento exato daquilo que estava posto desde o seu princípio, como uma espécie de progressão geométrica. Pois, de lá para cá, podemos identificar tanto rupturas quanto continuidades em relação ao pensamento educacional no ocidente. E, assim, até mesmo avanços e retrocessos entre aquele período e os dias de hoje.

Para exemplificar o que foi dito, tomaremos as reflexões de dois pensadores, um de lá, Aristóteles, outro de cá, Paulo Freire, com o intuito de averiguarmos as possíveis semelhanças e diferenças entre os dois filósofos. E, dessa maneira, qualificar as possíveis rupturas e continuidades do pensamento educacional ao longo da história.

Que Paulo Freire, estando mais próximo de nós, possa ser tomado como um exemplo de filósofo, mais propriamente, como filósofo da Educação, creio que nenhum de nós duvidaria. Afinal, o Patrono da Educação brasileira é reconhecido não apenas em nosso país, mas, internacionalmente, como um dos mais influentes pensadores da contemporaneidade⁴. Sendo a sua *Pedagogia do Oprimido* um dos livros mais citados na área das Ciências Sociais (Cf. GREEN, 2016).

Mas e Aristóteles, o que o Estagirita teria a nos dizer sobre a educação? Afinal, ainda que extremamente reconhecido como um dos pilares da filosofia, mormente por sua lógica e por sua metafísica, o filósofo não é tão lembrado assim, quando se trata das questões relacionadas à educação. Vejamos, então.

ARISTÓTELES E A EDUCAÇÃO

De fato, geralmente quando se fala em educação na Grécia Antiga, pouco é dito a respeito da contribuição de Aristóteles para o referido campo. Ao que tudo indica, tradicionalmente, são Platão e Isócrates que são lembrados como exemplos culminantes da cultura educacional Helênica⁵. O que pode até ser verdade, conforme os critérios adotados, mas isso não diminui a

⁴"A vida e a obra de Paulo Freire estão retratadas em dezenas de livros nas mais variadas línguas em todos os continentes, como demonstração do profundo reconhecimento internacional de sua importância para a educação e para o pensamento contemporâneo" (PENA, 2017, p. 18).

⁵"A revolução pedagógica iniciada pelos sofistas culminou com a obra de dois grandes educadores: Isócrates, cuja

importância do estagirita. Assim como seus predecessores citados, Aristóteles também fundou uma escola, o Liceu, em 335 a. C, onde não apenas engendrou a sua filosofia, mas, também, lecionou por aproximadamente doze anos (Cf. SONDEREGGER, 2005, p. 208). Sendo esses “os anos mais fecundos” (REALE, 1994, p. 316) da sua produção; “anos que viram a grande sistematização dos tratados filosóficos e científicos que nos chegaram” (REALE, 1994, p. 316). Como se pode perceber, a escola parece ser um lugar apto não apenas para a transmissão, mas, também, para a produção de conhecimento. Afinal, à época, filosofar e educar eram como que dois lados da mesma moeda, o que ainda pode ser o caso. Talvez não seja por outro motivo que o símbolo popularmente conhecido tanto da Filosofia quanto da Educação seja o mesmo: a coruja.

Ainda que não tenha chegado até nós uma obra de Aristóteles destinada única e exclusivamente à educação, mesmo que saibamos que entre as obras do estagirita catalogadas por Diógenes Laercio conste uma intitulada *Sobre o Ensino* (DIÓGENES LAERCIO, 1947), é sobretudo em sua *Ética a Nicômaco* e na sua *Política* que iremos encontrar as suas reflexões mais específicas sobre a educação. Isso se levarmos em conta que, “não obstante o fato de que o termo *paideia* esteja escassamente presente na *Ética*, na realidade o tema da educação geral, da formação necessária em sentido amplo, é absolutamente central em seu contexto” (FERMANI, 2017, p. 193). Já na *Política* a educação é tratada de forma mais explícita. Inclusive, dentre as obras de Aristóteles, é nela que o termo *paideia* aparece em maior quantidade⁶. Pelo que já podemos afirmar que, para o nosso filósofo, “a pedagogia deve ser colocada lado a lado com a ética, bem como com a política” (FERMANI, 2017, p. 199). Até mesmo porque, sabemos que, para Aristóteles, ética e política são indissociáveis⁷. Com o que, a educação também o será. Contudo, cabe ressaltar que, embora ambas tenham em vista o maior bem possível realizável pelo ser humano, a felicidade⁸, a política tem precedência sobre a ética, pois, ao fim e ao cabo, visa à realização do maior bem possível em relação ao todo da comunidade⁹. Neste sentido, ouçamos diretamente o que diz o filósofo:

Ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo algo maior e mais completo, seja para atingirmos, seja para perseguirmos; embora seja desejável atingir a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades (ARISTÓTELES, 1996, p. 119).

carreira de ensino se prolongou de 393 a 338 a. C., e Platão, que ensinou desde 387 até 348. (MARROU, 1998, p. 216). O mesmo podemos perceber em Werner Jaeger que, em sua *Paidéia* “focaliza principalmente sua atenção na relação entre Platão e Isócrates, deixando de lado, quase completamente, Aristóteles”. (FERMANI, 2017, p. 189).

⁶Das 71 ocorrências da palavra *paideia* no *Corpus Aristotelicum*, 49 estão na *Política*.

⁷“Aristóteles tem em mente uma investigação dupla em que cada uma das partes se articula e implica a outra. Se nos perguntarmos que tipo de organização política é a melhor, achar-se-á que o único critério de avaliação é o bem estar dos homens individuais. Se começarmos por considerar qual é a melhor vida para o indivíduo, seremos forçados a tomar em consideração, por seu turno, a sua necessidade de associação permanente com os outros” (ALLAN, 1983, p. 151).

⁸“Tanto a maioria dos homens quanto as pessoas mais qualificadas dizem que este bem supremo é a felicidade, e consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz”. (ARISTÓTELES, 1996, p. 120).

⁹“Nessa subordinação da ética à política, incidiu clara e determinadamente a doutrina platônica que amplamente ilustramos, a qual, como sabemos, dava forma paradigmática à concepção tipicamente helênica, que entendia o homem unicamente como cidadão e punha a Cidade completamente acima da família e do homem individual: o indivíduo existia em função da Cidade e não a Cidade em função do indivíduo” (REALE, 1994, p. 405).

Dessa maneira, caminhando lado a lado tanto com a ética quanto com a política, a educação terá um papel decisivo para consecução do bem comum. Afinal, “não é apenas para viver juntos, mas para bem viver juntos que se fez o Estado” (ARISTÓTELES, 1991, p. 45). E como, ao fim e ao cabo, ninguém nasce sabendo propriamente como viver, tampouco como viver juntos e, menos ainda, como viver bem em sociedade, será preciso, necessariamente, ensinar aquilo que, para tanto, se deve aprender. Sendo um ser social, tendo que inexoravelmente conviver uns com os outros em uma relação de mútua interação, o melhor é que aprendamos a fazer isto da melhor maneira possível, na cidade, confluindo conjuntamente para a felicidade de todos os cidadãos.

Contudo, aqui é importante ressaltar que a totalidade dos cidadãos de uma cidade não coincide com todas as pessoas que habitam o espaço citadino. A concepção de cidadão de Aristóteles tem uma série de restrições. Pois, para o estagirita, “não é a residência que constitui o cidadão” (ARISTÓTELES, 1991, p. 36), mas antes, “o direito de votar nas Assembleias e de participação no exercício do poder público em sua pátria” (ARISTÓTELES, 1991, p. 36). O que, na Grécia do filósofo, não era propriamente um direito comum, nem de todas as cidades de uma forma geral, mas, antes, fundamentalmente, das cidades democráticas¹⁰. Estando dele excluídos os escravos, os estrangeiros, as mulheres, as crianças e os idosos¹¹, os infames, os banidos e até mesmo os artesãos, trabalhadores braçais que, embora considerados homens livres, não dispunham do “tempo necessário para exercer as funções que, aos olhos de Aristóteles, são essências” (REALE, 1994, p. 438). Se não possuíam o tempo necessário para exercer a cidadania é porque não possuíam, de antemão, os recursos materiais necessários para a subsistência. Assim, dedicando-se para obter os referidos recursos *full time* “aos trabalhos servis” (ARISTÓTELES, 1991, p. 39), “jamais um Estado bem constituído fará de um artesão um cidadão” (ARISTÓTELES, 1991, p. 39).

Dessa maneira, constatamos que, para nosso filósofo “não se deve julgar que sejam cidadãos todos aqueles de que a Cidade não pode prescindir” (Aristóteles, 1991, p. 39). Ainda que a cidade precise de todos para bem constituir-se, cidadão, cidadão mesmo serão apenas uns poucos, aqueles que, tendo condições materiais são socialmente aceitos no governo da cidade, ou seja, uma parcela limitada de adultos do sexo masculino.

Diante de tudo o que foi dito, já podemos afirmar que a Educação pensada por Aristóteles como necessária para a constituição do cidadão será exatamente isso: educação para a cidadania. E como uma grande parcela da população de uma cidade, na verdade a maioria, é excluída da dita cidadania, é obviamente claro que a mesma parcela da população será excluída concomitantemente da educação¹². Nesse sentido, um processo educativo que não seja dedicado única e exclusivamente à formação do cidadão é, ao fim e ao cabo, um despropósito. Nas palavras de Reale: “uma educação técnico-profissional, para Aristóteles, é um contra-senso, porque educaria não tanto em benefício do *homem*, mas em benefício das *coisas* que servem o homem, enquanto a

¹⁰“O cidadão não pode ser o mesmo em todas as formas de governo. É sobretudo na democracia que é preciso procurar aquele de que falamos; não que ele não possa ser encontrado também nos outros Estados, mas neles não se acha necessariamente. Em alguns deles o povo não é nada” (ARISTÓTELES, 1991, p. 37).

¹¹Ainda que crianças e velhos sob certo aspecto, em *latu sensu*, possam ser considerados cidadãos, em *strictu sensu* não, pois que não participam efetivamente do governo da cidade; as crianças ainda não, os velhos não mais. Os primeiros só são cidadãos em esperança, os segundos imperfeitamente (Cf. ARISTÓTELES, 1991, p. 39).

¹²“É desnecessário afirmar que todos os estratos inferiores são excluídos da educação” (REALE, 1994, 446).

verdadeira educação tem em mira formar verdadeira e plenamente o homem” (REALE, 1994, p. 446).

Ainda que possamos concordar com Aristóteles, afirmando, diante das especificidades das questões educacionais do nosso tempo, que uma educação voltada única e exclusivamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, que deixa de lado praticamente todas as outras dimensões da existência humana, não é propriamente o melhor dos modelos educacionais possíveis, continua a nos causar espanto o fato de que “para que alguns possam viver e ser perfeitamente homens, outros devam ficar cravados ao destino de serem apenas homens pela metade” (REALE, 1994, p. 446).

Contudo, sem esquecer aquilo que nos deixa pasmos, voltemos nossa atenção para a *paidéia* proposta por Aristóteles. Aquela capaz de confluir decisivamente para a consecução do *télos* próprio tanto de cada um dos cidadãos quanto da cidade como um todo, a *eudaimonía* (felicidade). Afinal, a felicidade é uma potencialidade humana que só se atualizará nos seus diversos graus através de uma preparação específica: a educação (Cf. ARISTÓTELES, 1996, p. 317).

Educação esta que deve iniciar-se na mais tenra idade, desde o nascimento das crianças, sendo orientada, sobretudo, “no sentido de exercer uma influência preponderante em relação ao vigor físico” (ARISTÓTELES, 1997, p. 263). Daí a importância dedicada à alimentação e aos movimentos físicos, tanto quanto à exposição das crianças ao meio ambiente. Aqui já começa a valer uma regra que, para Aristóteles, deve estar presente em todos os períodos e aspectos da nossa existência: *orthós lógos*, a medida certa, ou ainda, o meio-termo. É evitando os extremos que seremos capazes de conduzir as nossas vidas com a prudência (*phrónesis*) necessária à consecução de uma vida feliz (Cf. ARISTÓTELES, 1996, p. 143-144). Em relação a esta primeira fase da vida, evitando tanto o excesso de zelo quanto o desleixo no que se refere aos cuidados que ela exige.

Dessa maneira, evitando “qualquer espécie de estudo ou afazeres compulsórios” (ARISTÓTELES, 1997, p. 261), até os cinco anos de idade, não se deve descurar das atividades físicas. O que pode ser realizado “principalmente por meio de jogos infantis” (ARISTÓTELES, 1997, p. 261). Também nesse período convém que as crianças escutem histórias e fábulas, desde que supervisionadas pela autoridade devida, o *paidonómos*, que evitará as inconveniências das obscenidades, não as expondo tampouco a determinadas expressões artísticas, quer da pintura quer do teatro. Educação essa, até aqui, realizada obrigatoriamente em casa. Dos cinco aos sete anos de idade as crianças já poderão frequentar aulas fora do ambiente doméstico, mas ainda não de maneira formal (Cf. ARISTÓTELES, 1997, p. 264-265).

É com a educação da juventude, que Aristóteles distingue em dois períodos - o primeiro dos sete anos até a puberdade e o segundo da puberdade até os vinte anos – que o Estado (*Pólis*) deverá estar mais atento. Visto que “ninguém contestará que a educação dos jovens requer uma atenção especial do legislador, pois a negligência das cidades a este respeito é nociva aos respectivos governos” (ARISTÓTELES, 1997, p. 267). Afinal, como já sabemos, a educação é sempre uma questão política. Havendo, portanto, uma estreita relação entre o modelo educacional proposto pelo Estado e o modelo de cidadão que determinado Estado necessita formar. É por conta disso que “a educação deve ser adequada a cada forma de governo, porquanto o caráter específico de cada constituição a resguarda e mesmo lhe dá bases firmes desde o princípio” (ARISTÓTELES,

1997, p. 267). Como se vê, há uma intrínseca relação dialética entre a constituição do Estado e a educação que este pratica, uma engendrando a outra. Por isso, se um Estado possui um governo injusto, é certo que a sua educação também assim o será e vice-versa.

Dessa maneira, na medida em que a educação resguarda os interesses do Estado - que, em um Estado justo coincide com os interesses dos cidadãos -, entende-se por que a referida educação seja uma obrigação do Estado. Pois, dessa maneira, no melhor dos casos, evidentemente, o Estado se vê obrigado a resguardar os interesses dos seus cidadãos. Havendo, portanto, um único fim educacional, o bem comum, “é óbvio que a educação deve ser necessariamente uma só e a mesma para todos, e que sua supervisão deve ser um encargo público, e não privado” (ARISTÓTELES, 1997, p. 267). Em última instância, é por tudo isso que, para o filósofo, “tem que haver uma legislação pertinente à educação e que ela deve ser um encargo público” (ARISTÓTELES, 1997, p. 267). Não cabendo, em hipótese alguma, ao Estado “ignorar o que é a educação e como se deve educar” (ARISTÓTELES, 1997, p. 267).

Contudo, é justamente em relação ao *como* se deve educar, ou seja, em relação aos conteúdos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que, já à época de Aristóteles era difícil formar um consenso. Contudo, tal divergência é compreensível, porque, afinal, tais conteúdos serão decisivos para a constituição e preservação dos interesses que se pretende resguardar¹³.

Para o estagirita, o certo é que a educação fornecida aos cidadãos – não esqueçamos, esta parte diminuta da totalidade daqueles que habitam a *pólis* – não pode estar vinculada apenas e tão somente ao caráter meramente utilitário dos diversos ramos do conhecimento, como se o estritamente pragmático fosse um fim em si mesmo, o que propiciaria uma educação servil. Mas, antes, deve ir além, proporcionando a consecução da sua finalidade específica: o desenvolvimento ético dos cidadãos tendo em vista a felicidade tanto da cidade como um todo quanto dos seus membros considerados individualmente (Cf. ARISTÓTELES, 1997, p. 270). Aos cidadãos, por definitivo, não cabe uma educação estritamente técnico-profissional (Cf. ARISTÓTELES, 1997, p. 270).

É por isso que, para nosso filósofo, a educação não deve se restringir apenas àquilo que ao seu tempo era considerado útil aprender¹⁴, ou seja, *grammatiké* (gramática), *gymnastiké* (ginástica) e *graphiké* (desenho). Aqui, como em geral em toda prática existencial, deve valer o princípio da mediania (*orthós lógos*). Pelo que, “não se deve dirigir a educação num sentido único, ou mais num sentido do que nos outros” (ARISTÓTELES, 1997, p. 271). Pois, uma educação assim, parcial, não teria em vista a formação integral do ser humano (*paidéia*), o que, evidentemente,

¹³“A prática presente gera dúvidas embaraçosas, e não é claro, tampouco, se devem ser ensinadas as matérias úteis à vida ou os conhecimentos mais elevados; na verdade, todos estes pontos de vista têm seus adeptos, e não se chegou a um acordo quanto ao que é útil às qualidades morais, pois para começar nem todos os homens dão preferência à mesma qualidade moral, e portanto têm boas razões para sustentar opiniões diferentes a propósito da educação para as qualidades morais” (ARISTÓTELES, 1997, p. 268).

¹⁴Aqui é preciso notar que a aprendizagem do útil, para Aristóteles, não representa um fim em si mesma, sendo, portanto, uma aprendizagem servil, pois tem em vista a realização de outra coisa que não a produção de si mesma. Para o filósofo, um critério axiológico que faz do útil algo de menor valor. É por isso que “buscar a utilidade em qualquer circunstância é incompatível com os homens magnânimos e livres” (ARISTÓTELES, 1997, p. 271). Pois, para esses, o que conta mesmo é a autoformação, o cultivo de si mesmos.

propiciaria a sua coisificação¹⁵. É tendo isso em vista que Aristóteles dará uma grande importância, também, para a educação para o ócio - e não apenas para os negócios - através da *mousiké*, poder-se-ia dizer, da arte de uma forma geral. Pois a arte seria extremamente propícia e adequada para o cultivo da excelência moral¹⁶. Assim, apreender a compreender a arte, até mais do que produzi-la, visto que a educação proposta pelo estagirita não busca essencialmente a formação de profissionais¹⁷, terá por finalidade o aprimoramento intelectual da juventude, pois, prazerosamente ela é capaz de ampliar a nossa compreensão do mundo e, portanto, influenciar os nossos hábitos, encaminhando o *éthos* da nossa *psykhé* rumo à felicidade, tanto dos indivíduos quanto da sociedade¹⁸.

Pois bem, aí está, quer consideremos ou não que “a reflexão de Aristóteles sobre a *paidéia* apresenta elementos de absoluto interesse e atualidade” (FERMANI, 2017, p. 190), reverberando ainda em nossos dias, o fato é que tal reflexão nos mostra, no mínimo, como se deu o início do pensamento educacional no princípio da nossa própria constituição. Restando saber, diante do nosso intuito, as possibilidades de compreensão das rupturas e continuidades entre o alvorecer do nosso modelo civilizacional e o mundo no qual nós mesmos vivemos, educando e sendo educados. É com este intuito que, a seguir, daremos a palavra a Paulo Freire. Vejamos, então, o que acontece.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NA CIDADE

Já cantamos e dissemos por aí, por inúmeras vezes, que é “na cidade que se começa a ser feliz”¹⁹. Em termos educacionais e civilizatórios, é na cidade (na *pólis*) que aprendemos e nos constituímos como sujeitos e é ali nesse contexto inaugural das nossas cidades que iniciamos nossa cidadania. Paulo Freire foi um defensor e um entusiasta tanto da cidade quanto do campo e fazendo parte desse entusiasmo de escritor, pensador e educador está sua preferência pela “escola mais alegre, fraterna e democrática”. No Manifesto público, quando sai da Secretaria da Educação de São Paulo, Freire exalta a política que realizou em dois anos e meio em favor da escola pública, democrática e popular. Sendo a escola o ícone civilizacional do nosso tempo e estando ela presente na cidade, é das duas que pretendemos falar para dizer que nosso modelo de sociedade as preza como instâncias formativas e lugares de fazer acontecer nossa *paidéia* contemporânea.

Como dito, Aristóteles defendeu uma formação humana integral, garantindo, por meio da educação o aprimoramento da mente e do corpo, “um encargo público” (ARISTÓTELES, 1997, p. 267), algo importante demais para ser deixado sob a “supervisão” privada. Principalmente

¹⁵“Aqueles que impõem às crianças a prática exagerada de exercícios penosos e as deixam ignorantes em relação a outras partes indispensáveis da educação, na realidade fazem das crianças meros trabalhadores braçais, porque pretendem torná-las úteis à sociedade em uma única tarefa, e mesmo para estas as preparam pior que os outros, como demonstram nossos argumentos” (ARISTÓTELES, 1997, p. 272).

¹⁶“Destas considerações emerge a evidência de que a música tem o poder de produzir um certo efeito moral na alma, e se ela tem este poder, é óbvio que os jovens devem ser encaminhados para a música e educados nela” (ARISTÓTELES, 1997, p. 277).

¹⁷Ainda que nosso filósofo também considere importante a aprendizagem da prática da produção artística, visto ser “impossível, ou no mínimo difícil, ser um bom juiz do desempenho de uma arte que não se praticou” (ARISTÓTELES, 1997, p. 279).

¹⁸“Há consenso quanto ao fato de o entretenimento dever ser não apenas elevado, mas também agradável, pois estas são duas condições para a felicidade” (ARISTÓTELES, 1997, p. 275).

¹⁹Frase extraída do jingle de campanha à presidência da República do candidato Luís Inácio Lula da Silva, em 1988.

porque nesse processo educativo, corporal, espiritual, estético e intelectual, estariam as “condições para a felicidade” (Idem, 275). E a felicidade do indivíduo é a felicidade da sociedade, da pólis, como já apontamos ao refletir sobre o mundo grego e o alvorecer da civilização ocidental.

Antes de aproximarmos Freire e Aristóteles, cabe uma reflexão adicional sobre a *paidéia*, retirada de um texto clássico de Werner Jaeger, “Paideia: a formação do homem grego” (2001). Para Jaeger “à medida que avançava no seu caminho”, o povo grego constituiu a consciência sobre a “finalidade sempre presente em que a sua vida se assentava: a formação de um elevado tipo de Homem” (JAEGER, 2001, p. 7). E a educação era o “sentido de todo o esforço humano”, a “justificativa última da comunidade e individualidade humanas” (Ibidem). Como mencionado, uma formação educacional que não se limite à construção de “meros trabalhadores braçais”, úteis à comunidade, à polis, apenas “em uma única tarefa” (ARISTÓTELES, 1997, p. 272). Portanto, seres unidimensionais, limitados em suas potencialidades. A *paidéia* grega, a formação integral do ser, que está entranhada nas reflexões de Aristóteles, aproxima-se fortemente de um importante conceito freiriano: o “ser mais”.

Para compreendermos o conceito de “ser mais” de Paulo Freire e suas conexões com a *paidéia* grega, representada neste texto pelas ideias de Aristóteles, torna-se fundamental uma breve exploração sobre a concepção ontológica do ser em Freire. Visto que uma concepção ontológica, como ensinado por Lukács, aponta para o “ser das coisas, em-si” (LUKÁCS, 20018, p. 26), onde toda a existência tem seus fundamentos na “natureza orgânica e inorgânica” (Idem, p. 27), conservadas no ser social como momentos superados, pois “o superar teve, em Hegel, corretamente, também o significado de superação” (Ibidem). É a constatação, enquanto prioridade ontológica, que para haver consciência, ideação, deve haver um ente, um existente no mundo, sendo portador de carecimentos e destinado ao perecimento.

Para Freire, este ser está sempre no limiar entre a humanização e a desumanização, sendo que sua vocação é a da humanização ou a “vocação de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 32). Vocação justamente porque se apresenta como possibilidade histórica, civilizacional, existente em cada ser, e não um destino inexorável. É a potencialidade para ser feliz aristotélica. Assim como, o seu oposto, a desumanização, o “ser menos” (Ibidem), enquanto “distorção”, é “possível na história” (FREIRE, 1992, p. 99). Ambas, humanização e desumanização, vocação (“ser mais”) e distorção da vocação (“ser menos”), são duas possibilidades históricas, como bem podemos verificar em nosso mundo de mazelas humanas e de conquistas civilizatórias, sendo, portanto, um “fato concreto” (FREIRE, 2005, p. 32).

Aqui temos, deste modo, uma primeira aproximação com a *paidéia* grega e aristotélica. Para os gregos, a formação deve ser integral, com vistas a uma existência feliz, o bem supremo, estando fundada no desenvolvimento do corpo e da mente; para Freire, por sua vez, a vocação ontológica e histórica do ser (FREIRE, 2005; 1992; 1996) é a de “ser mais”, onde se desenvolvem as “potencialidades do ser social” (FREIRE, 2005, p. 155). Em Freire e Aristóteles, a consecução deste *télos* se apresenta como a conquista máxima do indivíduo e da sociedade.

E “ser mais” justamente pelo fato de que os homens e mulheres não estão “concluídos”, “acabados”, trata-se de um “ser que, para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 2020, p. 79). E estas, de fato, são as características do ser freiriano: inconcluso, limitado, condicionado, histórico e inacabado (FREIRE, 1992; 1996; 2020; 2021). Por isso, pode “ser mais” ou “ser menos”, vocação

ou distorção, dependendo da particularidade histórica (unidade epocal), da sua posição de classe, da sua inserção nas relações de produção, do sendo comum predominante, da sua raça, gênero etc., porque somos, fundamentalmente, um “ser de relações” (FREIRE, 2021, p. 55). Possibilidades e limitações ontológicas e históricas que estão inscritas em cada formação social determinada, mesmo consideradas como ponto de partida, visto a virtualidade de transformá-las.

Mas por que, segundo Freire, estas características vocacionam o ser para “ser mais”? Segundo Freire, o inacabamento do ser é “próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 55) e, dessa forma, considera que o “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (FREIRE, 2020, p. 25; 2021, p. 82). É o ser da “transitividade” (FREIRE, 1996, p. 98; 2021, p. 119), onde seu processo de fazer-se está em permanente devir. Em outras palavras, para o educador-filósofo “ninguém nasce feito”, um “isto ou aquilo”, mas nos “tornamos isso ou aquilo” (FREIRE, 2020, p. 122). E só nos transformamos naquilo que desejamos porque ainda não somos, o que demonstra a incompletude, mas também a inquieta busca por ser mais de homens e mulheres. Diferente dos animais que, “fechados nos limites de sua determinação” (Idem, p. 17) não almejam “ser mais”, apenas existem e sobrevivem com as habilidades que dispõem.

Homens e mulheres, portanto, são seres “em permanente procura” (FREIRE, 1992, p. 99). E esta procura tem na atividade sensível, na ação e reflexão, o “exercício de ‘atos limites’” (FREIRE, 2005, p. 105) e o estabelecimento de finalidades com base em dados da realidade, pois somos “seres”, necessariamente, “da práxis” (Idem, p. 141), “seres fazedores de seu ‘caminho’” (FREIRE, 1992, p. 97). Um caminho e uma intervenção que homens e mulheres fazem e refazem continuamente em sua cotidianidade, produzindo e reproduzindo a própria realidade social, mesmo que a combinação e os efeitos dos seus atos limites individuais não sejam controlados por eles. Por meio da objetivação concreta, homens e mulheres modificam a conformação do mundo, colocando em circulação formas que não existiriam sem sua intervenção e, por isso, criam as condições para novas ideias e novas práticas teleológicas. E neste processo de interação causal, produzem não somente as condições para a existência social, como produzem as próprias condições fundamentais da sua prática.

É através desta intervenção ativa na realidade, por intermédio da sua atividade objetiva e subjetiva, pois pensar e agir são inseparáveis, que homens e mulheres conhecem o mundo e suas legalidades, uma determinada “postura frente ao mundo” (FREIRE, 2005, p. 105). Como referido, para Freire, “basta ser homem [e mulher] para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber” (FREIRE, 2021, p. 137). Para descobrir o fogo, a humanidade teve que aprender, no plano da percepção mais imediata, o comportamento dos diversos materiais, determinando quais eram mais inflamáveis ou não, quais permitiam atingir ou não a finalidade, previamente pensada, de fazer e refazer o fogo. E isto serve para a descoberta do fogo, assim como para a descoberta do bóson de Higgs. Como diz Freire, bastava ser gente e estar “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 135) para ter as condições de saber, enquanto vocação ontológica e histórica. Em síntese, homens e mulheres são capazes de “compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir, técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2020, p. 16).

Trata-se do “ir além dos seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 28) ou, como disse Lukács, “afastar socialmente as barreiras naturais” (LUKÁCS, 2018, p. 343). É um processo, antes de mais nada, de “imersão” para além destes limites por meio da práxis (FREIRE, 2005), uma

atividade sensível impulsionada pelo inacabamento, pela curiosidade, pela abertura dos homens e mulheres, por estarem, existencialmente, “consciente[s] de sua finitude” (FREIRE, 2020, p. 14). E a maior prova desta emergência, para além dos condicionantes, é que sem este processo “social de busca” (FREIRE, 1996, p. 61) a “história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido” (FREIRE, 2021, p. 56). Em outras palavras, se estivéssemos condenados às limitações impostas pelas dimensões orgânica e inorgânica do ser social, não existiria a história, com suas diversas transformações, e a cultura.

Esta “curiosidade epistemológica” (Idem, p. 136), que move estes seres inconclusos, produz uma “relação específica – de sujeito para objeto –, de que resulta o conhecimento” (FREIRE, 2021, p. 137). Soma-se aqui um novo conceito, o de sujeito. Para Freire, o ser inacabado, da permanente procura, que intervém no mundo com sua práxis (ação e reflexão; agir e pensar), que vai além dos limites naturais, tem a “vocação de ser sujeito” (Idem, p. 53; p. 78) – e não de ser “objeto” (FREIRE, 2005; 2020) – o que será discutido à frente. Sujeito que apreende, manipula e cria objetos, no mundo e com o mundo. E que, como dito, neste processo de objetivação e subjetivação do mundo pode “conhecê-lo e transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 141). Neste quadro ontológico é que se funda a educação. E, por isso, os gregos, pioneiramente, compreendiam a importância de formar integralmente os indivíduos para uma existência de plenitude.

Antes de adentrar no tema da educação, cabe apontar mais um desdobramento da ontologia freiriana, relacionada ao tema da práxis. Uma palavra está presente no texto de Freire, relacionada com esta capacidade objetiva e subjetiva dos homens e mulheres de intervir no mundo: a decisão. E utilizaremos a noção freiriana de “decisão” (FREIRE, 2005; 2020) ou “exercício de atos limites” (FREIRE, 2005, p. 105) como porta de entrada para as considerações sobre a educação e suas relações com o espaço urbano contemporâneo, sabidamente o palco histórico onde “ser menos” e “ser mais” se apresentam como condição imposta à maioria empobrecida e privilégio da minoria enriquecida, respectivamente.

Decidir, optar, fazer escolhas, são ações que, como dito, exigem algum conhecimento sobre a realidade, sobre os meios e caminhos necessários para se atingir determinada finalidade, com vistas a pôr no mundo algo não existente naturalmente. Acima estabelecemos as bases dessa discussão. Porque, a decisão é também, por definição, um “ato que implica ruptura” (FREIRE, 2020, p. 114), da forma ou da essência original do alvo da ação. Escolher, optar, significa, portanto, abandonar possibilidades de caminhos em favor de uma específica, supostamente mais eficaz no processo de atingimento da finalidade desejada, o que, por sua vez, inaugura novas possibilidades de caminhos.

Estar no mundo exige a realização permanente de composições e rupturas, continuidades e descontinuidades, é o que Lukács chamava de “permanência na mudança”, ou seja, “como aquilo que continua a se manter, a se explicitar, a se renovar” (LUKÁCS, 2018, p. 340). Cada decisão rompe a cadeia de possibilidades à frente e abre uma nova cadeia, como dito. Em outros termos, as decisões ao longo do caminho atualizam permanentemente as rotas possíveis, preservam o caminho já trilhado como experiência vivida e satisfazem a necessidade existencial de escolher novos caminhos.

Entramos, nesse sentido, em um novo plano nesta busca do “ser mais”, onde os fundamentos ontológicos até aqui expostos, se desdobram, segundo a visão freiriana, na ética e na

política. Para Freire, assim como para Aristóteles, pedagogia, ética, política, felicidade, viver bem, são indissociáveis. Para Aristóteles, é fundamental “bem viver juntos”, conforme expusemos na abertura do texto, que é o alicerce da ética individual e coletiva. Em Freire, os fundamentos ontológicos do ser desdobrar-se-ão na responsabilidade, na liberdade, na ética, na política e, inexoravelmente, na autonomia, enquanto assunção individual e coletiva, em direção à vocação de “ser mais”.

Esta capacidade de captar os dados da realidade, de intervir nesta realidade, de decidir sobre os fins e sobre os meios para atingir estes fins, o que possibilita a capacidade de aprender, necessária para este ser inacabado, funda também a ética. Não é possível aprofundar esta reflexão sobre as bases ontológicas da ética, mas cabe destacar que Freire emitiu uma percepção sobre esta relação, pois natureza ontológica do ser “se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas (...) contra a vocação ontológica dos seres humanos” (FREIRE, 2020, p. 110). Minha capacidade de escolher, agir e refletir, sustentada em minha capacidade de atribuir valor aos objetos, se desdobra, através de um longo processo histórico e social, na capacidade de também valorar as relações sociais. Chegamos, portanto, na noção freiriana de que homens e mulheres, por sua vocação para “ser mais”, têm na ética a “marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 19-20). E o afirma sem medo de ser considerado ingênuo.

A decisão, fundada na práxis (ação e reflexão) – e também como um ato de valoração, a ética – exige uma “responsabilidade participante” (FREIRE, 2021, p. 80). Uma responsabilidade que é “individual e social” (FREIRE, 2020, p. 118) nos seres humanos. A decisão também implica o exercício da liberdade, visto se tratar de “uma forma possível de (...) nos fazermos igualmente possíveis” (Idem, p. 41). Que só pode ser plena quando nos sentimos responsáveis pelo desenvolvimento ético nosso e dos outros. E por fim, decidir implica a autonomia do indivíduo, que Freire aponta como a “radical vocação” (Idem, p. 111) do ser em construção.

Segundo o educador pernambucano, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 1996, p. 120). Para Freire, a autonomia se constrói na “experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Ibidem). Decidindo se conquista o conhecimento para romper ou continuar no caminho traçado, o que funda uma postura ativa e positiva frente ao mundo, a autonomia do ser. Acertando e errando é que a humanidade se faz a partir “não apenas do que herda mas também do que adquire” (FREIRE, 2020, p. 23). É o que Freire chama de “amadurecimento do ‘ser para si’” (FREIRE, 1996, p. 121). E “ser para si” significa, por sua vez, a humanização do ser em processo. A autonomia, que pressupõe o decidir, que é o amadurecimento gradual do “ser para si”, representa, portanto, um imperativo para a concretização da vocação ontológica e histórica da humanização do ser, do sujeito ético, do “ser mais”.

Após velejarmos pelas reflexões freirianas sobre a natureza do ser, da sua humanização, do “ser mais”, cabe, a partir de agora, penetrar nas agruras do “ser menos”, na desumanização. Em que pese os espaços urbano e rural estejam marcados por atos desumanizadores, a cidade, na sociedade moderna, é, definitivamente, o centro “nervoso” (literal e metaforicamente) do sistema capitalista. É na cidade que vivem 84,4% dos brasileiros e brasileiras, segundo o último Censo do IBGE²⁰, realizado em 2010. Taxa de urbanização, que em 2000, estava em 81,2%. E ainda não

²⁰Censo IBGE 2010, Taxa de Urbanização, disponível em

contamos com o Censo 2020/1 para verificar a evolução da referida taxa. Este pano de fundo, a cidade, e sua relação com o desumanizar do ser, a distorção da sua vocação, será o próximo passo da nossa reflexão sobre Freire e Aristóteles. E, por fim, retornaremos à educação, apresentada como um dos instrumentos para a transformação das estruturas sociais e econômicas que produzem e reproduzem as figurações de homens e mulheres que são “menos” e não “mais”. Estruturas que produzem e reproduzem uma anti-*paidéia*.

Esta desumanização, como dito e repetido, é uma distorção possível da vocação do “ser mais”, do humanizar-se dos homens e mulheres. A desumanização, enquanto categoria, não é uma mera abstração teórica, pois o processo de “ser menos” – considerando “as potencialidades do ser social” (FREIRE, 2005, p. 155), discutidas nos parágrafos anteriores – é um “fato concreto” (Idem, p. 32). Corresponde ao que o educador pernambucano considera uma “totalidade desumanizada e desumanizadora” (Idem, p. 37), sendo o “resultado de uma ‘ordem’ injusta” (Idem, p. 32). Uma situação opressora que torna os indivíduos, homens e mulheres, “proibidos de ser mais” (Idem, p. 47). O “ser menos”, portanto, tem bases materiais concretas, respeitando a orientação ontológica lançada por Freire em sua reflexão. O “ser menos” não é apenas desejo, vontade do opressor, mas resultado histórico de uma determinada estrutura societária, de uma “ordem injusta” que proíbe os homens e mulheres de concretizar a possibilidade histórica de sua humanização permanente.

Cabe destacar que esta “ordem injusta” está diretamente relacionada com o sistema capitalista e as legalidades de seu funcionamento. Existe uma vasta literatura, iniciada em Karl Marx, que reconstrói as estruturas e os processos que produzem e reproduzem as relações de exploração da maioria das pessoas. Uma sociedade marcada por um permanente antagonismo de classe, onde os explorados (oprimidos) são combatidos e limitados pelos exploradores (opressores) em um constante embate social e ideológico – o que só é perceptível aos primeiros quando conseguem realizar um “reconhecimento crítico” (FREIRE, 2005, p. 37) das dominações que os oprimem.

O ser dominado, oprimido, proibido de ser, é caracterizado por Freire como um “autômato” (Idem, p. 70), um “objeto” (Idem, p. 86; 2020, p. 110). Tornar os seres autômatos significa “aliená-los de suas decisões” (FREIRE, 2005, p. 86). Um processo de negação da sua condição ontológica como sujeito, como ser da práxis, da decisão, conforme discutido nos parágrafos anteriores. Ao não tomar decisões de forma autônoma, os seres reduzem as cadeias de possibilidades de que dispõem, estão limitados ao que prescrevem (Idem, p. 184) seus dominadores, o opressor. E reconhecer-se um ser de ações prescritas, privado de sua autonomia, é um longo processo de compreensão dos processos e estruturas sociais, culturais e econômicas que produzem e reproduzem esta opressão.

Este ser “autômato” e não “autônomo” é um ser “dual” (Idem, p. 164), “ambíguo” (Idem, p. 157). Para Freire, a própria “estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’” (Idem, p. 35). Nele, no ser dual, habita uma constante “tensão entre ser e não ser” (FREIRE, 2020, p. 110). Principalmente porque, segundo o educador-filósofo, este ser proibido de ser “hospeda” o outro, o opressor, dentro de si (FREIRE, 2005), como uma “sombra invasora” (FREIRE, 1996, p. 93). E este é o motivo da tensão

mencionada, pois o oprimido, nesta relação com seu “parasita”, vive um processo de rechaçá-lo e ser atraído por ele (FREIRE, 2005). Mesmo reconhecendo viver em condições diferentes e inferiores, se comparado a dos seus opressores, está atrelado ao explorador por fortes relações sociais e econômicas de dependência (FREIRE, 2005; 1996), relações “de estar sempre sob”, “de seguir” (FREIRE, 2021, p. 65). Um processo de “aderência” ao opressor parasita, ao falso “ser para si” (FREIRE, 2005). Ao ser para outro, o dominado afasta-se dos caminhos e dos meios com o potencial de produzir a sua humanização.

Mas os dominadores também estão proibidos de “ser mais”, “não podem igualmente ser” (Idem, p. 48). E por qual motivo? Freire estabelece uma relação dialética entre oprimidos e opressores. Em sua perspectiva, “ninguém pode ser proibindo outros de ser” (Idem, p. 86). Em outras palavras, no estilo freiriano: “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 1992, p. 100). E, parece evidente, que Freire buscou a metáfora do senhor e do servo de Hegel para desenvolver as reflexões sobre a relação oprimido-opressor (FREIRE, 2005).

Para os opressores, a vocação ontológica de “ser mais” é um privilégio de classe, pois consideram que “a humanização é uma coisa que possuem como direito exclusivo” (FREIRE, 2005, p. 51), um verdadeiro “ter para ser” (Idem, p. 86). Aprender, viajar, comer, trabalhar, morar, usufruir tecnologias diversas e todos os demais benefícios civilizatórios representam privilégios que os distinguem socialmente da suposta ralé ignara. Para os opressores, a humanização é uma mercadoria, vendida no setor de serviços e pela indústria. E, nas últimas décadas, foram fortes as pressões dos setores dominantes para que mais serviços civilizatórios (SUS, educação pública, saneamento básico etc.) fossem privatizados, tornando-os mercadorias, proibindo ainda mais pessoas de “ser mais”. Contudo, é preciso reiterar que, para Freire, mesmo com acesso aos privilégios da vida moderna e da civilização, o opressor também está proibido de ser, pois oprime e proíbe outros de serem. Mesmo quando os opressores adotam uma falsa postura humanista e assistencialista diante dos oprimidos (FREIRE, 2020).

Sendo a cidade o espaço onde este processo opressor e proibitivo ocorre de forma mais visível e impactante, é o local onde encontramos as evidências concretas deste processo de desumanização de oprimidos e opressores. Segundo Lefebvre, o valor de troca “tende a destruir (...) a cidade e a realidade urbana, refúgios do valor de uso” ao “subordiná-la a si” (LEFEBVRE, 2001, p. 14). Para o autor francês, este “duplo processo”, “industrialização e urbanização, crescimento e desenvolvimento, produção econômica e vida social”, engendra um permanente conflito, pois os mesmos fenômenos que produzem o espaço urbano, enquanto concentração das estruturas produtivas, implicam em degradações constantes dos meios de vida.

Na mesma linha, Maricato aponta que a própria “cidade é a mercadoria”, onde os “capitais que ganham com a produção e exploração do espaço urbano agem em função do seu valor de troca”, a “cidade é um grande negócio” (MARICATO, 2015, p. 23). E, corroborando com esta perspectiva, Harvey acrescenta que a “urbanização sempre foi, portanto, algum tipo de fenômeno de classe, uma vez que os excedentes são extraídos de algum lugar ou de alguém” (HARVEY, 2014, p. 30). Segundo o geógrafo marxista, o capitalismo “precisa da urbanização para absorver o excedente de produção” (Ibidem).

Esta estrutura excludente, que representa a base material do “ser menos”, da desumanização, produz “um intenso individualismo, que quer tudo para si” (HARVEY, 2014, p.

47), cujo “impacto vem aumentando a ansiedade e a neurose”, pois “vivemos cada vez mais em cidades divididas, fragmentadas e propensas a conflitos” (Ibidem). Multidões desapropriadas de “todo e qualquer direito à cidade” (Idem, p. 59), sendo que se pode considerar o direito à cidade “algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas” (Idem, p. 30). A negação ao “direito à cidade” é uma das várias expressões teóricas e práticas da proibição do “direito de ser” apontada por Freire.

Mas o pensamento freiriano acolhe esta realidade injusta, produtora de desumanização, de forma passiva? Lembremos que Freire considera o ser ontologicamente fundado na ação e na reflexão, na práxis, na decisão. Um sujeito que emerge para além das barreiras naturais, conservando-as como momentos seus. Um ser que por meio da sua atividade sensível possui a potencialidade de valorar e desvalorar as coisas no/do mundo, desenvolvendo, portanto, uma ética. E a desumanidade, assim valorada, “aparece aos homens como desafio” (FREIRE, 2005, p. 86), principalmente depois que realizam um “reconhecimento crítico desta situação” (Idem, p. 37). Um processo que “leva os oprimidos (...) a lutar contra quem os fez menos” (Idem, p. 33). Trata-se de uma “prática (...) justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais” (FREIRE, 2020, p. 49). Estamos, agora, no campo da política e, necessariamente, da educação.

Expulsar a “sombra invasora”, o opressor, esta luta contra o “ser menos” é um processo que pode ser considerado em duas perspectivas complementares: por meio da “ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc.” (FREIRE, 1992, p. 99); e através da “compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social (...) menos monolítica e mais pluralista” (FREIRE, 2020, p. 36), proporcionada pela Educação Popular. Um processo que combina, de forma dialética, objetividade e subjetividade, embate social direto e construção de uma nova cultura. Não pode ser considerada uma luta fundada exclusivamente no objetivismo, vulgarmente materialista, sem incluir a dimensão subjetiva; e, por outro lado, também não pode ser idealista, acreditando que apenas a cultura e a educação podem alterar a realidade, pois “ser mais precisa de condições concretas, sem as quais a vocação se distorce” (Idem, p. 15).

Esta luta pela “ruptura das amarras reais, concretas” deve ser coletiva, “de todos”, na “comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2005, p. 37; 86). É o “encontro dos homens [e mulheres] para ser mais” (Idem, p. 95). E somente através da ação coletiva, em comunhão, nas palavras do educador pernambucano, é que se torna viável refazer as “estruturas (...) em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias” (FREIRE, 2020, p. 15). Se o processo de constituição das estruturas opressivas ocorre em sociedade, por ação dos homens e mulheres, também a sua superação será por intermédio da luta coletiva. A conquista da capacidade de novamente decidir, como fundamento para uma existência autônoma, livre, responsável e ética não é um processo individual, assim como não o é a produção do conhecimento e das condições materiais e objetivas de reprodução da espécie humana. É um ato político. Movimentos populares, sindicais, comunitários, de mulheres, jovens, sem-terras, sem-tetos, LGBTQIA+, indígenas etc., são representações desse necessário anseio coletivo dos oprimidos de organizar concretamente a luta pela materialização da vocação ontológica e histórica de “ser mais” de homens e mulheres.

A Educação Popular, por sua vez, tem um papel fundamental a cumprir neste processo. Como dito, homens e mulheres são, por sua natureza, inacabados, inconclusos, limitados,

condicionados, históricos, transitivos, mas igualmente “abertos”, curiosos, empenhados nessa permanente procura por completar-se, de ser-para-si. Por isso, segundo Freire, homens e mulheres são “seres educáveis” (FREIRE, 2020, p. 26), pois “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77). Os seres humanos são a única espécie planetária que faz perguntas que nos impossibilitam “de estudar por estudar” (Idem, p. 86), pois queremos ir à origem dos fenômenos. Contudo, mudar a realidade não é uma tarefa assumida por todas as concepções pedagógicas. A Educação Popular, proposta por Freire, tem o desafio de produzir uma “compreensão geral do ser humano” (FREIRE, 2020, p. 36), por onde os oprimidos podem “ganhar a consciência crítica da opressão” (FREIRE, 2005, p. 34) e na “medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor” (Idem, p. 34). Uma pedagogia humanizadora cuja principal tarefa é a libertação dos oprimidos pelos oprimidos. E que construa as condições para que sejam capazes de “pensar certo”, “de querer” e “de saber” (Idem, p. 53), ou seja, de elaborar um “pensar autêntico” (Idem, p. 69).

Este processo de libertação tem, portanto, o “desvelamento do mundo” (FREIRE, 2005, p. 70; 1992, p. 27-8) como seu principal desdobramento. O mundo, cuja percepção por parte do oprimido estava obnubilada pelos condicionamentos da existência concreta, ganha novas cores e ressurgem em novas determinações. É a conquista de uma compreensão sobre a essência das coisas e das relações, antes obscurecidas ou encobertas pelo mundo das aparências.

É também o rompimento interno, ainda no campo subjetivo, da dualidade entre opressores-oprimidos, o que se traduz também na “superação da contradição educador-educandos” (FREIRE, 2005, p. 67). É escola progressista, humanizada e humanizadora, da prática da liberdade, um bastião na luta pela concretização histórica do “ser mais”, onde o educador assume que para ser precisa deixar o outro ser também – “não sou se você não é” (FREIRE, 1992, p. 100). Nessa perspectiva, a escola abandona as estruturas cognitivas e físicas do opressor, como a prática “narradora, dissertadora”, da fixação, da memorização, da repetição, do “ato de depositar” conteúdos nos educandos, para tornar-se uma verdadeira “ação cultural para a libertação” (Idem, p. 60-6). Uma *paidéia* que combate a atrofia das potencialidades humanas, porque tanto para Freire quanto para Aristóteles, pedagogia e ética estão lado a lado, guardando-se, evidentemente, as devidas diferenças entre as concepções éticas de ambos os pensadores. Esta é a escola proposta por Paulo Freire que, aliada aos movimentos da sociedade pela “ruptura das amarras reais”, será capaz de construir um mundo onde “ser mais” é um direito.

E, como dito, a cidade é a principal trincheira nesta luta por ter “reconhecidos e respeitados todos os direitos (...) assegurados pela lei e pela convivência humana e social” (FREIRE, 2020, p. 105). Os brasileiros vivem majoritariamente nas cidades, como dito, são 84,4% da população total. Nas pequenas, médias e grandes cidades é que 16,3% dos brasileiros e brasileiras ainda não tem acesso à água potável; 45,9% dos esgotos não são coletados e tratados (na região Nordeste chega a 71,7%)²¹; onde moradias subnormais²² representam 11,5 milhões de domicílios e sua existência

²¹ Disponível em <http://www.snis.gov.br/diagnosticos>

²² Definição apresentada pelo IBGE: “Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação. No Brasil, esses assentamentos irregulares são conhecidos por diversos nomes como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, loteamentos irregulares, mocambos e palafitas, entre outros”.

indicam outras graves vulnerabilidades sociais – marcas concretas do “ser menos” em cada moradia, rua e bairro. Mudar esta realidade é o maior desafio do “ser mais” freiriano, tanto na luta social quanto na construção de uma escola popular e libertária, para que todos possam ser cidadãos e cidadãs, no pleno exercício do direito de ser e do bem viver juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum fazermos cotejamentos entre as teorias clássicas – políticas e educacionais – e aquelas que estão mais próximas de nós. Tais acareamentos permitem que, de uma maneira mais geral, possamos notar que não há vacâncias, tampouco interrupções do pensamento. O que se nota é que as ideias se espriam, difundem-se e reencontram primícias no berço da cultura. De uma maneira mais particular, as aferições de ideias filosófico-educacionais viabilizam que identifiquemos como os processos de humanização foram consolidando-se por meio dos processos educativos. E, de fato, olhando para as formulações aristotélicas sobre a formação humana naqueles matizes que destacamos no nosso texto, reforçamos que a educação tem sido, desde antes das ideias do Estagirita, o aspecto mais mobilizador das nossas vivências por onde e quando andamos. É, conforme já dissemos, o campo da educação onde mais nitidamente notamos o legado da Grécia Antiga. E, quando citamos inexistência de vacâncias ou interrupções na sequência do pensamento, o que queremos dizer é que temos continuidades e rupturas e o que se mantém é a preocupação com uma formação de todas as dimensões do humano.

Os dois modelos – aristotélico e freiriano – assentem, desde suas propostas de engenharias educacionais, que visualizemos modelos formativos que, fundamentalmente, privilegiam o matiz ou a perspectiva societária e organizativa do conjunto social sem, entretanto, titubear quanto à explicitação dos aspectos simbolizadores da educação como prática social, mas, também como aprimoramento ou verniz da personalidade individual. A ideia de que a pedagogia necessita estar colocada lado a lado com a ética e com a política está posta como fundante das duas teses educacionais trazidas aqui em nosso diálogo. Dessa ideia principal, enquanto teoria mais abrangente, resultam aspectos também eminentes que passamos a destacar e que se configuram como pontos de encontro entre Aristóteles e Freire:

- filosofar e educar são como que dois lados da mesma moeda que é a existência humana.
- o conceito de cidadania como vinculado a direitos, mas também a obrigações ou deveres em Aristóteles alarga-se em direção a uma perspectiva de libertação em Freire.
- a arte e a cultura performam condições formativas nos dois autores, tanto pelo aspecto abrangente característico da Paidéia como pela compreensão que Paulo Freire tem de que a educação é algo tão relevante para deixarmos sob a supervisão de alguns poucos.

Diante de Aristóteles, que Paulo Freire tenha pensado o que pensou, pode nos indicar, apesar dos seus avanços, que a educação ocidental ainda tem muito a fazer, principalmente em prol daqueles que mais necessitam de possibilidades para desenvolver um pensamento libertador, que faça com que cada um possa adentrar no mundo não apenas e tão somente como força de trabalho para garantir a produção e reprodução das demandas materiais da sociedade. Mas, antes,

Disponível em <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>

para atualizar as potencialidades humanas tendo em vista a felicidade, ou seja, a satisfação ética em meio à existência social e para realizar o “ser mais”.

REFERÊNCIAS

ALLAN, D. J. **A Filosofia de Aristóteles**. Lisboa: Presença, 1983.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora UNB, 1997.

DIÓGENES LAERCIO. **Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres**. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

FERMANI, Arianna. L’educazione come *cura* e come *piena fioritura* dell’essere umano riflessioni sulla *Paideia* in Aristotele. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 187-232, jan./abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GREEN, Eliot D. (12 de maio de 2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **LSE Research Online**. London School of Economics and Political Science.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do Direito à Cidade à Revolução Urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HEGEL, Georg W. F. **Propedêutica filosófica**. Lisboa: Edições 70, 2018.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Vol. I. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a Crise Urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARROU, H. -I. Educação e retórica. In: FINLEY, M. I (Org.). **O legado da Grécia: uma nova avaliação**. Brasília: Editora UNB, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à Razão Dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PENA, Jacques. Apresentação: Paulo Freire de forma particular e especial. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga**. Vol. II. São Paulo: Loyola, 1994.

SONDEREGGER, Edwin. Aristóteles: um retrato. In: ERLER, Michael; GRAESES, Andrés (Orgs.). **Filósofos da Antigüidade: dos primórdios ao período clássico**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.