



PEDAGOGIA, AÇÃO, LIBERDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PAULO FREIRE

PEDAGOGY, ACTION, FREEDOM AND HUMAN DEVELOPMENT IN PAULO FREIRE

Maria José de Jesus Camacho¹

<https://orcid.org/0000-0001-7015-1486>

Ana Maria França Kot-Kotecki²

<http://orcid.org/0000-0002-4313-8363>

Liliana Rodrigues de Góis³

<https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>

Resumo:

Paulo Freire brinda-nos com a convicção de que as dimensões Pedagogia, Ação, Liberdade e Desenvolvimento Humano encontram condições para se conjugarem e consubstanciarem na existência humana, no desígnio de que, através delas e por elas, a resposta ao desenvolvimento dos anseios mais prementes e genuínos sobrevenha, se consolide e perpetue na vida das pessoas, dos povos e das sociedades. E, porque a história da humanidade, a nossa história, aponta para a descoberta de que o homem tem o dever moral de buscar uma *felicidade razoável* e de combater a violência, é preciso encontrar um sentido para a vida, *nesta vida*, nesta comunidade, neste momento histórico em que existimos e cuja moral deve ser objeto do nosso julgamento e da nossa compreensão. Daqui renasce a relevância e a atualidade do legado de Paulo Freire, inspiração imanente de gerações e gerações de pedagogos, irmanados na sublime tarefa de educar com alegria, dedicação e proatividade.

Palavras-chave: pedagogia; ação; liberdade; desenvolvimento humano; comunidade.

Abstract:

Paulo Freire offers us the conviction that the dimensions of Pedagogy, Action, Freedom and Human Development find conditions to combine and to consubstantiate in human existence with the intention that through them and because of them the answer to the development of the most urgent and genuine desires will occur, that will be consolidate and will perpetuate in individuals' life and in societies. And, because the humankind history, our history, points to the finding that

¹ Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Madeira, Portugal
mjjcamacho@staff.uma.pt

² Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Madeira, Portugal
anak@staff.uma.pt

³ Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Madeira, Portugal
lilianagr@staff.uma.pt

humans have the moral duty to seek reasonable happiness and to fight violence, it is necessary to find meaning in life, in this life, in this community, at this historical moment in which we exist and whose morals must be the object of our judgment and our understanding. From this, it reborn the relevance and the actuality of Paulo Freire's legacy, as immanent inspiration of generations and generations of pedagogues, united in the sublime task of educating with joy, dedication, and proactivity.

Keywords: pedagogy; action; freedom; human development; community.

A PEDAGOGIA COMO ITINERÁRIO PROPULSOR DE VIDA

Originariamente conjugada na língua grega, a palavra Pedagogia remete-nos para a ideia de acompanhar alguém nos meandros e sinuosidades da sua vida quotidiana, rumo à descoberta prazenteira do outro, do mundo e dos acontecimentos. Por conseguinte, é neste processo ativo e dinâmico que o conhecimento se oferece, se tece, se edifica e se renova, paulatinamente.

A perspetiva do referencial pedagógico de Paulo Freire configura-se como ímpar e intemporal, quer pela sua dimensão heurística, quer pela imanência e emergência do seu valor, no apelo à relevância do sentido da vida, da amorosidade, do espírito crítico, da assertividade, da capacitação e da emancipação, enquanto meios subjacentes e indispensáveis à construção e expansão de horizontes, no campo do conhecimento, da autenticidade e da realização humana.

Nesta lógica de ideias, a sua e bem elucidativa afirmação, que transcrevemos seguidamente, recomenda-nos uma atenção particular ao contexto em que se desenrola o ato pedagógico:

[...] ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que da realidade concreta o desvelamento vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então (FREIRE, 2002, pp. 27-28).

De facto, a aposta numa pedagogia holística, visando a aprendizagem significativa, deve tornar-se a escolha inabalável de todos quantos, protagonizando a contemporaneidade com que o século XXI nos patenteia, se propõem trilhar os caminhos de uma educação que se pretende, simultaneamente, próxima dos aprendizes e indiciadora de ambição, na busca de horizontes ditados por uma utopia suscetível de catapultar sonhos e anseios para, a partir deles, potenciar, capacitar e emancipar pessoas, vidas e comunidades, irmanados na afirmação de uma identidade que realiza individualmente e se expande naturalmente no exercício pleno e efetivo da cidadania.

Todavia, ainda continuamos a constatar, nos dias do nosso quotidiano pedagógico, a evidência da crise e das fragilidades que, frequentemente, assolam os ambientes de aprendizagem, apesar dos acesos debates a que assistimos e que têm trazido à discussão a imperiosa necessidade de mudança e atualização de paradigmas, à luz do pensamento de Freire que, mais do que nunca, permanece efetivo, nas suas acutilantes questões de fundo:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem [...] é que não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? (FREIRE, 2002, p. 135).

Hoje, mais do que nunca, acreditamos que estas interpelações resumem a profícua legitimidade de que o ato educativo se deve revestir, se o quisermos compreender e abarcar em toda a sua proatividade, constituído relação, ação, interação, princípio, meio e fim. Sob este ponto de vista, nele se entrelaçam, subtilmente, alteridades, representações plurais e aspirações profundas, expressas em narrativas fecundas, conjugadas num genuíno e ecológico compromisso entre pedagogos e aprendizes, pedras basilares para a construção de um mundo pautado pelo progresso e pelo sucesso de todos e de cada um.

Pensamos que é precisamente a natureza e o vigor desta dimensão de um agir responsável, crítico e incisivo sobre o mundo que Freire abraça, incute e advoga enfaticamente, em toda a sua obra e pensamento, que nos devem conduzir na trajetória da interpretação, reinterpretação e apropriação de uma pedagogia que, em cada contexto, circunstância e temporalidade, se deve revestir de igualdade de oportunidades, estrategicamente alinhadas com o propulsar da vida.

Entretanto, como fazê-lo neste nosso mundo desassossegado por tantas ameaças, fundamentalismos, arbitrariedades, efemeridade e inquietação, onde tudo parece ser posto em causa, deixando-nos incertos e inseguros sobre que caminhos escolher e seguir? Detentor de uma visão abrangente acerca do mundo, a este propósito, Edgar Morin, de modo veemente, convocamos para a reflexão, enquanto nos elucida:

Portanto, os espíritos têm que ser fortes e armados para afrontarem essa incerteza e não se desencorajarem. Essa incerteza é uma incitação à coragem. A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido. Somente agora, se admite que não se conhece o destino da aventura humana. É necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem (MORIN, 2000, p. 10).

Neste adentrar do século XXI é tempo de renovar a esperança e resgatar a certeza de que a luta por uma educação transformadora continua a ser tão necessária, quanto imprescindível para que a afirmação da vida humana se estabeleça enquanto valor supremo que deve presidir e orientar os objetivos, as estratégias, os meios e as finalidades que compõem as nossas ações.

Por conseguinte, tendo presente o âmbito central e os propósitos da educação e alicerçados na ideia Freiriana de que ensinar exige “segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 1996, p. 36) torna-se urgente e imperioso que decisores políticos e atores educativos harmonizem e reequacionem o mapeamento da educação e os pilares que a devem sustentar, quer ao nível da formação de docentes, quer no que diz respeito ao modo como o currículo se deve redimensionar para que a sua aproximação a um real, cada vez mais imiscuído de imprevisibilidade, se torne realidade.

Por outro lado, o presente e o devir demandam-nos que aprendamos de Paulo Freire a apropriação da complexidade, que perpassa a nossa era, para, em elementos tangíveis de intencionalidade, relação, significado e flexibilização, nos tornarmos capazes de praticar e capitalizar, ao serviço de uma pedagogia que se quer próxima, sensível e eficaz para a vida das pessoas e das comunidades de aprendizagem.

No entanto, nem presente, nem futuro se constroem sem a compreensão, interiorização e ressignificação da essência das raízes que nos antecedem e marcam. Daí a interpelação, sempre atual, com que o pedagogo nos brinda:

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no parentesco entre os tempos vividos, que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento (FREIRE, 2002, p. 28).

Ainda a este propósito, Brandão (2005, p. 106) evoca Paulo Freire na sua exímia expressão “inédito viável”, entendida como a “coragem de colocar-se frente ao velho e ao que parece impossível e antever aí a possibilidade de criação do novo”, ato que nos deve mover, orientar e congregar, determinantemente, na busca de horizontes educativos inovadores, proativos e emancipatórios, auspício de um mundo melhor de que as gerações vindouras são bem merecedoras.

Torna-se evidente que, embora saibamos e sintamos que a abertura à mudança e à sua implementação, nos contextos de aprendizagem, deve tornar-se numa tarefa imperativa e indiscutível, também estamos conscientes de que os ditames que as sociedades contemporâneas nos lançam, quotidianamente, nem sempre são apanágio da sua declarada exequibilidade.

Da circunstância anterior também decorre que, nos diversos cenários pedagógicos, quer os processos de mudança, quer a assunção dos desafios inerentes a uma intervenção holística, implicam, muitas vezes, rupturas paradigmáticas com modelos de ação impeditivos da conjugação de valores inerentes à liberdade, ao respeito e valorização da singularidade na ótica daquilo que a verdadeira inclusão, a capacitação e a emancipação requerem.

Não temos dúvida de que este derrubar de obstáculos implica, da parte dos diversos agentes educativos, a emergência de uma clarividência e de um pluralismo operante que os torne dinâmicos e capazes de transformar o mundo num cenário de sentido, equidade e inclusão.

Mas, sendo evidente esta circunstância, como poderá ser concretizada? Fundamentalmente, através da sua presença efetiva, indiciadora de uma conseqüente e implícita adesão ao âmago da pedagogia, de onde brota o anseio da equidade educativa, estabelecendo-a e expandindo-a, à posteriori, nas diversificadas circunstâncias e acontecimentos que tecem a existência humana, enquanto núcleos potenciadores de inclusão social vivificante.

Para que esta dimensão se estabeleça como exequível, Freire (1967, p. 39) recomenda-nos que “É fundamental [...] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Do pensamento anterior resulta o fundamento de que o ato educativo não se pode circunscrever a um ato isolado, individual e enclausurado num qualquer currículo formal mas, acima de tudo, supõe a abertura dos seus agentes ao partenariado, à colaboração, à contextualização e à flexibilização.

O EDUCADOR ENQUANTO PESQUISADOR E CRÍTICO

Ao lermos os livros de Paulo Freire desencadeamos processos de reflexão e de pensamento crítico que nos transformam em pesquisadores ativos. Por conseguinte, de acordo com este processo dinâmico, podemos afirmar que “a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência” (FREIRE, 2002, p. 11).

A relação que estabelecemos, diante do desafio de estudar Paulo Freire, é uma forma complexa de reinventar, imaginar e reescrever as ideias do autor que, paulatinamente, foram ganhando significado nas nossas vivências do quotidiano educativo, em associação com a expressão e a edificação de diálogos culturalmente contextualizados. A obra e vida do pedagogo registam uma visão humanista da educação, na qual os direitos humanos, a justiça, a igualdade, a aprendizagem e as políticas educativas se estabelecem enquanto testemunhos vivificantes que nos levam a reconsiderar a nossa existência, percecionada em constante movimento e transformação sociocultural. É deste modo que, enquanto educadores conscientemente envolvidos no ato de educar, conseguimos sentir e avaliar o impacto da nossa intervenção pedagógica na comunidade ávida de desenvolvimento e mudança.

No âmbito da educação, as oportunidades criadas, num determinado momento, representam a antevisão de um processo complexo e dinâmico, de natureza política e educativa, que nunca está terminado. A construção do futuro, que pretendemos semear, alcançar e construir, depende, inequivocamente, da forma como planeamos as opções e as decisões que tomamos, sob a perspetiva individual ou coletiva, que levem em linha de conta o significado inerente às diferentes situações vivenciadas, no contexto sociocultural a que pertencemos, sempre com o intuito de as colocarmos ao serviço da vida humana que se quer digna e livre.

Compreender o ato educativo a partir da análise dos discursos, ao longo dos tempos, permite escutar e recuperar o panorama das nossas intenções inscrito no horizonte de anseios e de contributos para o desenvolvimento e melhoria da sociedade, da cultura e dos sujeitos operantes. Estamos convictos de que este processo deve alicerçar os caminhos a percorrer no âmbito e transversalidade das nossas práticas educativas.

O poder da educação está, predominantemente, no processo crítico de levantar questões problema e de as resolver através de uma investigação aprofundada, que dê visibilidade e dinamismo ao diálogo entre a teoria e a prática, através de ideias refletidas e experienciadas, de forma específica, atizando o compromisso de “desenvolver, nos educandos e no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de *blábláblá*, mas no respeito à unidade entre prática e teoria” (FREIRE, 2002, p. 19).

Por conseguinte, precisamos diferenciar e libertar o pensamento crítico do *verbalismo* enquanto sucedâneo do ato de pensar e “não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação” (FREIRE, 2002, p. 19).

Deste modo, a partir do momento em que nos comprometemos em conhecer e em agir, na nossa comunidade, desenvolvemos e reaprendemos um processo de reflexão crítica e atuante que nos permite aprender de forma significativa e emancipada.

Não menos importante para a compreensão deste processo, evocamos o pensamento e contributo de Ausubel que, nos anos sessenta e setenta do século XX, evidenciou a teoria da aprendizagem significativa, relevando a importância da estrutura cognitiva do indivíduo, no processo de aprendizagem, assente na ideia de que, para que aconteça uma aprendizagem significativa, é essencial que estejam reunidas duas condições importantes: que aprendiz se abra ao conhecimento e que este se apresente imbuído de lógica.

Daqui depreendemos que aprender de forma significativa envolve uma intersecção de saberes e conceitos que, olhados de modo integrado, espelham a complexidade de uma teoria que está subjacente à expressão “aprendizagem significativa” e aos fundamentos teóricos e metodológicos que lhes estão associados, enquanto referencial para as diferentes áreas de conhecimento que sustentam a formação dos seres humanos, ao logo das suas vidas. Sob este ponto de vista, o educador ao agir, independentemente das suas opções políticas, desenvolve uma prática pedagógica, imbuída de reflexão crítica, com impacto no desenvolvimento da comunidade, em relação e diálogo com os diferentes atores educativos.

Também para Freire (2002) a capacidade de proceder e de agir, de acordo com a análise crítica, apresenta-se como prolongamento da sensibilidade histórica, frequentemente utilizada para aceder ao conhecimento da realidade. O mesmo é dizer que, para a compreensão da contemporaneidade, quer no que se refere aos seus aspetos estruturais, quer no que diz respeito às suas teias sociais, os educadores são convidados a redimensionar as circunstâncias pedagógicas, à luz dos contextos históricos, com a finalidade de lerem e potenciarem os acontecimentos envoltos nos seus processos evolutivos e progresso deles decorrentes. Esta incursão na história é aproveitada pelo autor em duas vertentes essenciais: divulgar nas instituições e na sociedade a amplitude e o sentido do contexto histórico e fazer emergir a herança oculta, mas indiciadora da sua natureza política. Complementarmente, menciona a potencialidade da história, qual alicerce e trajetória da nossa historicidade enquanto pessoas “históricas e sociais”. Deste modo, na obra de Paulo Freire, a história patenteia-se eivada de dualidade, na medida em que é utilizada para discernir a atualidade enquanto fator mas também imbuída de potencialidades percursoras de autonomização.

Por outro lado, Paulo Freire, ao longo dos seus escritos, critica a forma tradicional de aprender por disciplinas e manuais, defendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita deve emergir em ambientes educativos ricos de significado para o aprendiz que precisa adquirir o domínio de leitura da sua realidade e a capacidade de escrever acerca da sua vida. Assim, o educador não pode aceitar a separação entre teoria e prática mas pensar criticamente a sua prática pedagógica, de forma a criar “um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem” (FREIRE, 2002, p. 20).

O autor, ao falar da educação de adultos, destaca as experiências com os camponeses, dizendo que, partindo de situações de carácter socioculturais de cada um, por vezes problemáticas, é possível construir conhecimento e ampliar competências, com liberdade, com expressividade e o distanciamento de uma “cultura do silêncio”, ou seja, “partindo daquela visão, tomada como um

problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte uma inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação” (FREIRE, 2002, p. 41).

Uma educação desta natureza, enquanto trajetória para a compreensão do mundo, envolta numa ação cultural e no pensamento crítico, exige uma dialética entre subjetividade e objetividade, por parte dos aprendizes e dos educadores, assim como uma relação de autêntico diálogo.

Nesta perspectiva, “[...] os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores” (FREIRE, *ibidem*, p. 59) porque os educandos fortalecem a capacidade de descobrir o sustentáculo teórico e prático das suas atitudes face à realidade, à identidade cultural e às relações estabelecidas, no seu meio de pertença.

Esclarecendo as ideias anteriores, Freire advoga que não existe separação entre educação e política, na medida em que o ato de pensar a educação está impregnado do poder que a estabelece.

Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (FREIRE, 2002, p. 173).

Nesta lógica de ideias, não podemos dissociar a educação da política educativa, tendo em conta que a mesma elucida os cidadãos, abrindo-lhes horizontes para a sua implicação na vida política, a fim de que uma implícita tomada de consciência os conduza à observação e à consequente transformação do real, numa atitude proativa, a favor da sociedade que os chama e insere.

É ainda neste contexto que o educador, ao desenvolver a sua prática pedagógica, deve dominar uma complexidade de saberes que consideramos adequado destacar, à luz do pensamento de Paulo Freire, expresso na sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*.

É nela que Freire (1996), analisando os problemas educativos em geral, nomeia algumas estratégias para as resolver, das quais salientamos: rigor ao nível metodológico e de pesquisa; sentido ético e estético; competência profissional e pedagógica; respeito pela identidade cultural e pelos saberes dos seus educandos; rejeição de toda e qualquer forma de discriminação; constante reflexão crítica da prática pedagógica; dar corpo à sua intervenção; desejar o bem-estar dos educandos; saber dialogar e escutar; ter alegria e esperança; ter liberdade e autoridade; promover a curiosidade e o prazer pela descoberta; ter a consciência do inacabado.

Analisando estas comensurações pensamos que as mesmas se apresentam, ainda hoje, como alicerce de práticas pedagógicas que, de acordo com Paulo Freire, são suscetíveis de metamorfosear educadores e aprendizes, na sementeira da autonomia pessoal e social, nos diversificados cenários de uma sociedade democrática, que busca desenvolvimento e mudança efetivos. Daí que, para o pedagogo, há palavras-chave indissociáveis, tais como, teoria e prática, autoridade e liberdade, ignorância e saber, ensinar e aprender.

Nesta linha de pensamento, torna-se indiscutível que a vontade de descobrir novos saberes deve levar a uma reflexão crítica que cruze concepções teóricas e experiências práticas, numa diligência eficiente. Freire (1996) amplia esta ideia descrevendo a educação, a comunicação e a

aprendizagem entre indivíduos, enquanto coadjuvações que projetam a pessoa enquanto ser autônomo, edificadora do seu saber, depositária de sentimentos, emoções, sonhos e competências e geradora de propósitos nas mudanças que ocorrem à sua volta.

Este processo exige, por parte dos educadores e educandos, rigorosidade, disciplina intelectual, curiosidade em aprender, num contexto que se quer sociocultural e emocionalmente equilibrado. O autor explicita esta dimensão quando vaticina:

[...] nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada o seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente, com alma (FREIRE, 1996, p. 146).

Podemos afirmar que, para que aconteça esta mudança, provocadora de metamorfose na educação e no mundo, é necessário estabelecer uma estreita proximidade, aliada à implementação de mecanismos de comunicação, entre as forças exógenas e endógenas, prevalentes nas instituições educativas, na medida em que estas prosperam quando, através de uma visão local firmada e liderada por uma visão política, se tornam capazes de resolver os problemas e ir ao encontro das expectativas e das preocupações de uma determinada comunidade.

A LIBERDADE COMO AÇÃO PEDAGÓGICA E MEIO DE INTERVENÇÃO

Como já referimos, a ação ou intervenção pedagógica é, ou deveria ser sempre, a ação na comunidade e razoável. Ela significa a aspiração ao acordo do homem consigo próprio. Para alguns autores, nomeadamente Eric Weil, só faz sentido falarmos deste acordo porque o homem é um ser *amoral*, isto é, reconhecemos no ser humano o conflito entre a moralidade e a imoralidade, já que o querer ser moral é a consequência da sua própria imoralidade, tal como o mal é o fundamento do bem. Se o homem fosse, desde sempre, moral, perfeição absoluta, no sentido mais lato da palavra, não existiria qualquer dignidade neste ser, pois nada havia a combater e a reflexão seria morta e o eu-empírico mutilado.

Mas, no mundo, o indivíduo pode negar a ação, justificando que esta última é desprovida de valor enquanto ação e pode contentar-se somente com o valor da máxima, aniquilando deste modo a realização dessa mesma máxima. Também pode optar pela ação que visa o Bem e aí não se orienta pelas máximas morais ditadas pela razão, mas por máximas morais empíricas que transformam as máximas adormecidas na e pela razão (na moral pura justifica-se qualquer ação, qualquer sistema de máximas empíricas/ históricas onde tudo é coerente).

Na perspetiva Freiriana a Educação, enquanto ação, é já uma prática da liberdade. O autor nunca pensou que “[...] a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceite por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alineação do homem [...]” (FREIRE, s.d., p. 48).

É verdade que o indivíduo que se quer livre, portanto educado, sabe que é violento e que há que agir sobre si mesmo (num primeiro momento) mas em relação com os outros e num plano vital que lhe pertence. A própria educação está repleta de uma moralidade de máximas que não se pode fixar num plano puramente ideal, mas tem que ser inserida no *mundo dos* homens.

O que é importante que se compreenda é que a liberdade, enquanto exigência universal, não é apenas a liberdade de homens livres, *pensada* pelo filósofo-educador. Ser livre *em pensamento* é uma tarefa fácil. O que é premente é que a liberdade seja real. “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga. Emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1999, p. 49).

É porque o homem ainda não encontrou a liberdade que a noção de dever se torna importante. “Esta sociedade rachou-se (FREIRE, 1999, p. 57)” e o nosso dever é o dever da procura da felicidade, é o dever de ser feliz. Mas o dever de ser feliz é também o dever para com o (s) outro (s). Aliás, a felicidade de cada um só tem sentido com os outros. Podemos afirmar que a procura da felicidade é a procura do sentido. A ação educativa é a busca pelo universal, mas ela não realiza esse universal na sua totalidade, isto é, essa ação remete para a ação política, enquanto intervenção. É a política que concebe as condições que possibilitam a procura da felicidade e esta só é possível ao homem livre.

Estaremos de acordo que a felicidade é o fim do homem, pressupondo que ninguém quer ser infeliz. Mas a felicidade passa pelo outro e este é o sentido da vida do homem, do homem *neste* mundo. O sentido da existência não é dado como uma busca que se deixa ficar no plano teórico. Esse sentido é intervenção e liberdade. Daí a urgência de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1999, p. 96). É a procura de um sentido pelo e para o outro. É pela reflexão que a Educação vai aspirar à realização da ação como intervenção no seu espaço e no seu tempo. Mais: vai assumir a responsabilidade por ambas, no espaço e no tempo.

A reflexão sobre os fins da educação, precisamente por se situar *fora deste mundo*, vê-se reduzida à intenção. A intenção, no entanto, transfigura-se em ação que intervém, em moral de ação, pela noção de dever.

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser de ação e da reflexão, é de “ad-mirador” do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele (FREIRE, 1992, p. 31).

A realidade viva (se é que podemos falar de *outra* realidade) opõe-se às pretensões daqueles que acreditam em categorias mediatas. O voto de confiança a essas categorias não é suficiente para a realização disso que elas propõem. Eles não vivem *isso mesmo* que pensam, isto é, pensam categorias não imediatas e vivem de acordo com a imediatez. É, como observou Kirkegaard, viver poeticamente.

A *condição* humana é a oposição a esta compreensão poética. Isto não quer dizer que viver e compreender poeticamente seja uma forma de compreensão desleal, significa sim que o indivíduo não executa o sentido disso mesmo em que acredita.

“*Ad-mirar* a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão (FREIRE, 1992, p. 31)”. O homem é homem quando assume que nasceu com uma consciência de si e para si (formal) e quando a reconhece como vazia de conteúdo. Assim, a consciência para a liberdade sabe que é a intervenção que dá sentido à vida do indivíduo.

É pela ação que a identidade do discurso e da prática intervém e se realiza. Ela, a ação, é evidente, mas deixa de o ser quando lhe perguntamos por um percurso. A ação deve ser a coincidência e o equilíbrio entre o discurso e a prática. Sem ele, tornar-se-á reação a qualquer coisa que não se compreende, isto é, será intervenção vazia. Ela quer-se universal, porque é ação dos homens, quer dizer, porque se deseja que todos os homens a realizem. É o homem que dá forma e orientação à ação universal. O seu fim é assegurar a felicidade do homem na liberdade.

Deste modo, a ação é a negação da insatisfação dos homens e da injustiça no mundo. Ela é a negação da *coisificação* do homem. O homem não é uma coisa, mais uma coisa do mundo, ele não é mais um objeto no mundo. Ele é subjetividade livre.

A ação universal significa uma maior igualdade entre *dominadores e dominados*, quer dizer, é “necessário que a comunidade se apodere da sociedade para dela fazer um mundo habitável, o lugar de uma liberdade real, ou seja, da liberdade, para cada um, de fruir de sua existência” (CANIVEZ, 1989, p. 18).

O educador homem tem de ser a personificação da reflexão, compreendendo a intervenção na sua comunidade e atualizando o discurso coerente e a liberdade, tal como ela é pensada no Absoluto. O Absoluto é a presença de verdade no discurso e não será demais lembrar que a Verdade é o que está presente em qualquer discurso e, como tal, não corresponde a nada, isto é, ela é a categoria mais indeterminada.

Na perspectiva de Weil, e discutindo com Paulo Freire, compreendemos que o Absoluto representa a totalização e o totalitarismo do discurso. O discurso quando pretende *mostrar* a satisfação dos homens torna-se uma forma de violência e abre um campo para a existência de discursos que negam o valor do Discurso em si. O educador, enquanto cidadão, tem o direito moral de *falar* de, pela palavra, expressar-se em favor de um sistema mais justo, mais próximo e conforme com o princípio da universalidade.

O Educador será aquele que *ataca* pelo discurso e que, quando censurado por uma lei positiva, se vê impedido de lutar. Ele encontra na positividade do direito a coisificação do homem na história. Se essa luta tivesse prossecução, o homem da reflexão seria oposição clara à universalidade empírica da lei positiva e histórica que, justa ou injusta, suficiente ou insuficiente, é sempre *universal relativo* e positiva, isto é, é sempre legalidade a ser obedecida.

O que nunca se permitirá, em Educação, é o assentimento a uma ordem que torne o educador sujeito de uma ação oposta à realização de verdadeiro universal. Alguns optaram pelo sacrifício da sua vida a tal atitude¹.

[...] talvez pensem, Atenienses, que fui condenado por não ter recorrido àqueles discursos que vos podia ter persuadido, se eu achasse que me era lícito fazer e dizer tudo para escapar a uma condenação. Grande engano! Se fui condenado, não foi por falta de discursos, mas de audácia e impudência, foi por não ter usado aquela linguagem que gostaríeis de ouvir, por não ter chorado, gemido, feito e dito aquelas coisas indignas de mim [...]. Mas entendi que não devia, por causa do perigo, proceder de maneira indigna de um homem livre e, por isso, não me arrependo da defesa que apresentei.

Prefiro morrer depois de semelhante apologia a viver por um preço desses! Nem no tribunal nem na guerra é lícito a alguém [...] recorrer a todos os meios para escapar à morte” (PLATÃO, 1972, p. 102).

A REALIZAÇÃO DO DISCURSO

O silêncio terá o seu lugar se for necessário, mas, a mentira não habita na alma dos que amam o conhecimento, seja qual for o caso. A mentira apenas subtrai o bem no mundo, que é histórico. É este o Bem que se caracteriza no mundo do discurso universal, do diálogo razoável entre os indivíduos que respeitam e confiam na razão humana.

O homem que refletiu deve mostrar a injustiça do direito positivo pela ação do discurso e a revolta que nele nasce consistirá na passividade, isto é, na recusa e até no sacrifício da sua vida, em nome da razão que foi destroçada, mas não destruída pela história.

Concebido pela moral, o direito natural e universal é anterior ao direito positivo e a ação do homem da reflexão é precisamente a mais elevada contribuição para a realização do direito natural, do *universal razoável* (razão universal):

“A universalidade que é aqui o reconhecimento de uns pelos outros, reside naquele momento em que o universal faz das carências, dos meios e dos modos de satisfação, no seu isolamento, na sua abstracção, algo de concreto enquanto social [...]” (HEGEL, 1990, *192, p.185).

O direito positivo mostra que os homens só são livres *em si*. Isto implica que a liberdade não seja real, pois para os próprios homens eles não são livres em si. A reconciliação do homem com o seu mundo faz com que aqueles que *pensam*, vejam o homem como que abandonado no mundo. Eles não negam a racionalidade da realidade, eles simplesmente a recusam. É aqui que a ação se transfigura em Revolução. Ela é o reapossar-se deste mundo pela ação dos homens e é a “negação do seu sentimento de liberdade e de dignidade” (CANIVEZ, 1990, p. 19).

A ação é o conteúdo e a realização da Educação, ela é a realização do discurso coerente, é a coincidência da liberdade e da realidade. Mas a ação não produz a liberdade, ela age sobre condições que negam a liberdade e é ação consciente porque existe a necessidade de impor uma consciência e uma vontade ao “mecanismo cego do trabalho social” (CANIVEZ, 1990, p. 19).

Esta imposição parte de uma minoria que age no mundo. Através do homem da reflexão compreendemos que este é o tempo da ação e que a Ação passa pelos homens que agem, para então ser ação sobre as massas.

Quem me dera, Críton, que a multidão fosse capaz de realizar os maiores males, contanto que fosse igualmente capaz de realizar os maiores bens! Era bom que assim fosse... Mas a verdade é que ela não é capaz nem de uma coisa nem de outra. Não tem em si o poder de tornar um homem sensato ou insensato: o que faz é pura e simplesmente ao acaso (PLATÃO, 1972, p. 115).

Na verdade, o educador maior será sempre Sócrates e temos em Paulo Freire os ensinamentos da ação educativa pela contextualização e pela ação política. Quer dizer, a nossa ação não é apenas ética e fruto de uma máxima de Delfos que nos faz crer que o sujeito, por si só, é capaz de operar, primeiro, uma mudança dentro de si e só depois na sua comunidade.

Para Freire, esse homem já está constituído quando se torna educador e ele é já um sentido, isto é, um sentido “presente em toda a parte na comunidade, passe do inconsciente do descontentamento para a consciência da vontade política” (CANIVEZ, 1990, p. 20).

A EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA E PARA O PROGRESSO

É pela condição do indivíduo que nasce o desejo, senão a exigência, de liberdade e este é o sentimento moral de uma vontade livre. O desejo de liberdade não é mais do que a exigência universal de valor e dignidade.

Pelo conceito de *Justiça Social* a ação compreende-se, de igual modo, como uma exigência universal. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário” (FREIRE, 2001, p. 66).

O educador deve inculcar ao indivíduo o interesse universal concreto que é definido pela comunidade em que esse indivíduo está inserido. Numa determinada comunidade, os costumes, as regras e as leis devem ser compreendidas como universalidade concreta e o indivíduo deve agir, nessa mesma comunidade, da melhor forma para que a *razão universal* seja interiorizada e realizada. “Assim, a educação é a domesticação do animal no homem [...]” (WEIL, 1990, p. 62).

Por conseguinte, o objetivo da educação, na perspectiva Weiliana, é fazer do seu educando um educador de si próprio e de todos aqueles que necessitem de educação. A própria revolução pretende disciplinar o indivíduo e os valores da educação são sempre retomados.

Ainda que tenha tentado aniquilar a educação anterior, ela surge com um autoritarismo superior, no que respeita à educação. A revolução pretende a perfeição na realização do universal da razão e essa perfeição exige dos indivíduos uma elevação da universalidade nas atitudes concretas. Toda e qualquer revolução não é capaz de libertar o homem da sua condição empírica.

No entanto, liberta-o enquanto ser razoável. Este paradoxo só faz sentido para aqueles que esperam perfeição na justiça, na liberdade, na igualdade, colocando assim, acima da razão universal, as paixões individuais. O próprio progresso fez da instrução um meio para atingir os seus fins. A produção de técnicos e especialistas só é possível porque há uma função instrutiva inerente ao progresso.

O progresso nunca tem fim porque [...] a ideia de um fim do progresso torna-se uma contradição nos seus próprios termos. Tanto os povos atrasados como os avançados terão necessidade [...] sempre de mais e mais instrução pela simples razão de que uns e outros querem sempre mais e mais frutos do progresso [...]. Então, o que é que nos pode ainda perturbar? [...] Podemos porventura chamar tédio a isto. [...] Se uma civilização inteira for atingida pelo tédio, esta pode tornar-se uma coisa efectivamente séria [...]. Se, obtido tudo o que razoavelmente se pode desejar, as pessoas ainda estão insatisfeitas e se todo o mundo partilha do mesmo sentimento de insatisfação, pode desencadear-se o recurso a coisas menos razoáveis. Estamos todos de acordo num ponto, a saber: a violência é o único e verdadeiro passatempo (WEIL, 2000, pp. 60; 61; 62).

Os missionários do desenvolvimento deram-nos o que prometeram. Porquê esta insatisfação? Parece que nada nos preenche. Entediado, o homem não encontra uma vida que o satisfaça. O tédio pode engendrar diversas espécies de violência: contra si, contra o outro e/ou violência desinteressada que se espalha cada vez mais.

É à educação que cabe travar a violência e tornar a liberdade razoável, já que não se pode instruir ninguém no uso da liberdade. Se queremos construir a nossa própria vida temos que ser os

arquitetos. Instrução ou especialização alguma nos podem dizer como será o resultado de um empreendimento desta natureza. A elas apenas cabe o estatuto de meio. A vida sensata mostra que além da instrução e acima dela está a educação. Uma educação que nos mostra que cada homem é construtor do seu próprio pensamento e que o pensar deve ter um sentido.

O filósofo-educador tem presente que a sua função é *no e deste mundo*. Ele sabe que a sua função é, também, política. O mundo e a comunidade serão a negação e a superação do *mal*. Negação essa que se deve ao filósofo-educador-político.

No entanto, no mundo não deixa de existir o mal, mas ele não será o Mal. O indivíduo que se compreende a si mesmo e que se quer superar colherá os frutos do seu esforço pela negação da violência que lhe é inerente, enquanto essência individual. A moral é fundamento e fim da política e esta, por sua vez, é o lugar do exercício da moral.

A verdadeira educação é aquela que age *aqui e agora*, na moral concreta de uma determinada comunidade, no tempo de um indivíduo histórico: é a moralização do mundo e do indivíduo *hic et nunc*.

O homem procura sempre um fim na realidade, que é também o fim da sua própria existência, a saber, a felicidade. É o desejo de ser feliz que lança o homem na busca da felicidade prometida. É, em última análise, a nossa capacidade de dançar com a vida.

Concludentemente, devemos afirmar que, sempre que nos deleitamos a perscrutar a magnificente obra de Paulo Freire, demoramo-nos a decifrar os constructos *do quê, do como, do porquê e do para quê*, subjacentes à ideia de Pedagogia que o exímio autor e pedagogo protagonizou, ao longo da sua vida, e nas quais se revelam, entrelaçam e envolvem realidades distintas, contextos diversificados e múltiplos atores, ao serviço do dinamismo de uma ação educativa inclusiva, libertadora, significativa e emancipatória, alicerçada na supremacia de valores humanos inabaláveis e que elege como horizonte a conquista de condições de vida dignificantes para todos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. et al. (2000). **Quatro Textos Excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2005). **Projeto Memória. Paulo Freire. Educar para Transformar**. São Paulo: Mercado Cultural.
- CANIVEZ, P. (1989). **A Revolução, o Estado e a Discussão** in Revista Síntese, n.º 46. S. Paulo: Nova Fase
- FREIRE, Paulo. (1977). **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). **Extensão ou comunicação?** Brasil: Paz e Terra
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- FREIRE, P. (1999). **Educação como prática da liberdade**. Brasil: Paz e Terra

FREIRE, Paulo. (2000). **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** (2.ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2002). **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** São Paulo. Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2002a). **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** (9.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

HEGEL, G.W.F. (1990). **Princípios da Filosofia do Direito.** Lisboa: Guimarães Ed. 4ª ed.

MORIN, E. (2000). **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Brasil: Ed. UNESCO/Brasil.

PLATÃO. (1972). **Apologia de Sócrates.** Lisboa: Ed. Verbo

WEIL, E. (1990). **Filosofia Política.** S. Paulo: Ed. Loyola