

A BARBÁRIE E O ROUBO DA FALA

MARCELO RAMOS SALDANHA

 PRAXIS



A BARBÁRIE E O ROUBO DA FALA

MARCELO RAMOS SALDANHA

Ficha Técnica

Título

A Barbárie e o Roubo da Fala

Autor

Marcelo Ramos Saldanha

Praxis - Centro de Filosofia, Política e Cultura

Lusosofia: Press

www.lusosofia.net

Coleção

Ta Pragmata

Direção

José António Domingues
Olivier Féron

Design Gráfico

Marcelo Ramos Saldanha (capa)
Cristina Lopes (paginação)

ISBN

978-989-654-689-2 (papel)
978-989-654-691-5 (pdf)
978-989-654-690-8 (epub)

Depósito Legal

475740/20

Tiragem

Print-on-demand

Universidade da Beira Interior
Rua Marquês D'Ávila e Bolama.
6201-001 Covilhã. Portugal
www.ubi.pt

Covilhã, 2020

© 2020, Marcelo Ramos Saldanha.

© 2020, Universidade da Beira Interior.

O conteúdo desta obra está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização dos editores e dos seus autores. Os artigos, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade dos autores.



Dedicatória

É amor, o suor que me sai / Vou viver cantando /
O dia tão quente que faz
Homem ver criança / Buscando conchinhas no
mar / Trabalho o dia inteiro / Para vida de gente
levar
Água vira sal lá na salina / Quem diminuiu água do
mar/ Água enfrenta o sol lá na salina / Sol que vai
queimando até queimar
Trabalhando o sal / Para ver a mulher se vestir /
E ao chegar em casa / Encontrar a família a sorrir
Filho vir da escola /Problema maior, estudar / Que
é pra não ter meu trabalho / E vida de gente levar¹

Quando tinha poucos anos de vida, meu pai, um digno trabalhador braçal, perguntou-me acerca do que gostaria de ser quando crescesse. Na hora, lembrei-me dos desenhos que via na televisão, onde um menino de classe média sonhava em seguir a profissão de seu pai. Motivado por tais desenhos, respondi: “Patroleiro”. Afinal, essa era a profissão do meu pai, um motorista de motoniveladora, vulgarmente chamada de “patrola”. Contrário às minhas expectativas, meu pai censurou-me e firme, embora com ternura, disse que deveria estudar para não ter o mesmo trabalho que ele, que teve de deixar de estudar para sustentar a família. Hoje, enquanto escrevo esse livro, lembro da música *Canção do Sal* de Milton Nascimento, gravada no álbum *O clube da esquina*, na qual encontrei uma frase semelhante à do meu pai, como se pode constatar no poema registrado acima.

1. NASCIMENTO, Milton. *Canção do Sal*. Courage. Santa Monica: A&M/CTI. 1968, 1 CD.

Dedico esse livro aos que, desprovidos do sagrado direito de estudar, foram empurrados para trabalhos mal remunerados ou privados de dignidade. Também o dedico aos que, tendo trabalhos dignos, porém braçais, por estarem ideologizados pela hierarquização dos saberes, compreendem-se como inferiores aos doutores ou àqueles que ganham seu pão pelo domínio da abstração. Por nós, almejo uma educação que contemple o trabalho e que nos permita superar esse estado das coisas, democratizando tanto o trabalho quanto o pensar.

Em especial, o dedico ao meu pai (*In memoriam*), a quem trago na memória e nos olhos marejados durante a escrita desse texto. Sua lembrança me faz ansiar pelo dia em que teremos trabalhadores(as) filósofos(as) e filósofos(as) trabalhadores(as). Um tempo em que teremos mãos e mentes unidas num fazer/pensar vivo e produtivo de novas realidades.

Marcelo Ramos Saldanha

Agradecimentos

Agradeço aos milhares de trabalhadoras e trabalhadores que, com suas contribuições, permitiram, por meio da bolsa da *CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, que eu concluísse meus estudos de pós-graduação, tanto no mestrado como no doutorado, e pudesse escrever este livro que é a ampliação de um dos capítulos da minha tese de doutorado.

Agradeço às pessoas que me tecem, cujas vidas se misturam à minha de forma que fazem de mim uma comunidade de viventes. Família, amigas e amigos, educadoras e educadores, enfim, tanta gente, algumas tão próximas, outras já distantes, mas com todas me sinto conectado, pois bebemos na mesma fonte da vida. Somos floresta de gente. Árvores cuja raiz se estende até o lençol freático da vida. De suas águas bebemos. Nele vivemos. Nele nos agradecemos.

Diz-se das águas do rio que são violentas.
Nada se diz das margens que as oprimem.
Bertolt Brecht

Índice

Introdução - Sobre a barbárie, o roubo da fala e a educação libertadora	19
Entre bonitezas e feiuras: as palavras sem corpo	29
Educação como fruição	41
Cultura, trabalho e pedagogia viva	61
A leitura do mundo e a vocação para ser mais	77
Da situação limite à educação em comunidade	93
Concluindo - Os desafios para uma educação encarnada	109
Referências bibliográficas	117

Prefácio

O convite honroso que Marcelo me fez para prefaciar este livro me encheu de alegria. Temos caminhado juntos há alguns anos. Primeiro, quando ele fez a integralização do seu curso de teologia em nossa instituição, Faculdades EST. Foi uma relação virtual a distância, mas que já me deixou intrigado com a capacidade do estudante em não ficar apenas no que lhe era solicitado nas diferentes unidades. Marcelo sempre ia além, pesquisava, perguntava, exigia acompanhamento atento, um direito seu que tratei de responder com cuidado e respeito. Depois, nos encontramos no curso de mestrado, quando tive o privilégio de ser seu orientador. E seu *teatro da encarnação* me convenceu, me fez descobrir nesse intelectual um artista, um fabricante de bonecos e contador de histórias para crianças que todo adulto que se preza curte e valoriza, se for aberto à curiosidade e ao deleite. Ele conseguiu com rara beleza relacionar o “teatro do oprimido” de Augusto Boal com a teologia da libertação e a luta por transformação social a partir de relações humanas carregadas de afeto e honestidade. Começou uma amizade e um companheirismo que a vida só fez aumentar desde então, compartilhados em bons momentos com Gabriel, o filho, e a companheira musicista Priscila. De fato, nos tornamos parceiros em muitos projetos como agora na conclusão desse pequeno e belo livro.

Mas Marcelo queria mais e seguiu adiante, resolvendo inscrever-se no Programa de Doutorado Pleno no Exterior, que foi expandido no governo Dilma Rousseff, algo extraordinário que permitiu que milhares de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros pudessem realizar estudos no exterior para depois retornarem ao

país com a tarefa de contribuir para um desenvolvimento social e econômico sustentável e mais justo. Tratava-se de criar uma ciência *a serviço* de nosso povo e aberta ao mundo, mas capaz de ajudar na superação das brutais e iníquas desigualdades históricas que mantêm milhões de pessoas na pobreza e na miséria que as desumanizam sem que possam chegar à liberdade de sonhar, criar e viver com dignidade neste país. Foi esse programa federal que lhe abriu as portas da Universidade da Beira Interior, na Covilhã, em Portugal, onde concluiu seu doutoramento em filosofia da educação com a tese *Teatro da Encarnação: Educação em tempos de barbárie*, em 2015.

Marcelo é uma dessas pessoas que não se conforma com a passividade e a aniquilação da capacidade humana de pensar, de contestar, de criar. Ele quer mais, sempre mais. Daí vem o programa de pós-doutorado durante o qual nos reencontramos, agora como colegas de pesquisa e descobertas no Grupo de Pesquisa Identidade étnica e Interculturalidade. Sua sensibilidade de educador fez com que enveredasse pelos caminhos da pedagogia e da filosofia da educação entre outros temas, num reencontro criativo com a pedagogia de Paulo Freire, que ele soube reler em *diálogo* com o pensamento de Michel Henry e sua fenomenologia da Vida. Esta imbricação de dois pensadores altamente críticos ao modo *ocidental de fazer ciência* contribuiu para que tivéssemos acesso – com a publicação deste livro – a uma tese mais que oportuna sobre a *pedagogia do afeto crítico*, como a entendi, num momento histórico verdadeiramente coberto de sombras e possibilidades de uma regressão histórica sem precedentes em nosso triste e complexo país.

Nesse sentido, Marcelo encontrou nesses dois grandes intelectuais de nossa época um pensamento *dialogal* e fundamentado que lhe permitiu ir adiante, como um autêntico “cão farejador” (J. Guimarães Rosa), que busca e encontra o que estava aparentemente perdido: a possibilidade de propormos e realizarmos um projeto de educação sensível à Vida e à cultura, aos modos de ser e viver de nossa gente, aprendente e sofrente, numa palavra, uma *educação encarnada* no corpo, na vida cotidiana, nos sonhos, na esperança que questiona a própria esperança sujeita a ilusões e opressões de toda ordem.

Este livro vai dar o que falar. Já a partir do seu título. Marcelo não poderia ter escolhido melhor momento para lançá-lo no Brasil pós eleições de 2018. Relacionar *barbárie* econômica, social e educacional com o *roubo da fala* foi algo arriscado, mas plenamente acertado como as leitoras e leitores atentos irão descobrir por si mesmos. Ao relacionar a contribuição crítica dos dois mestres mencionados com a obra clássica de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, e um de seus personagens centrais, Fabiano, consegue apontar para um fato social da mais alta relevância, isto é, a capacidade alienadora e desumanizadora do sistema dominante no país e no mundo, ao ponto de impedir cientificamente que as pessoas retomem o que é seu por direito, sua humanidade perdida ou diminuída. Só a possibilidade de recobramos a nossa *fala a partir da vida doada na Vida* (Michel Henry) e seu caráter eminentemente dialogal e crítico poderá nos libertar, humanizar e permitir *ser mais* (Paulo Freire). Sua tese deverá servir para muito debate de agora em diante. Não está completa, é verdade. Somos sempre seres incompletos, como escreveu Paulo Freire. Mas justamente nessa incompletude, que nos acompanha e que assumimos como *desafio para caminhar, para ser mais com* as outras pessoas (e nunca *contra* elas), é que radica toda a aventura humana que, de resto, jamais é isolada e autorreferenciada egoisticamente. Como nos ensinam os dois mestres que Marcelo releu com rara acuidade aqui, é e será sempre uma aventura feita em *comunhão*, em *cooperação*, no *diálogo* fecundo, no *questionamento* mútuo, na *busca* permanente por vida na Vida.

Boa leitura!

Roberto E. Zwetsch

Novembro de 2018

SOBRE A BARBÁRIE, O ROUBO DA FALA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Todo diálogo é feito em algum lugar, e quem fala, o faz a partir de um chão, um espaço onde seus pés se apoiam, um *éthos* no qual se reconhece. É por isso que, no período em que esteve exilado no Chile, Paulo Freire confessou ao seu amigo Almeri: “meu amigo, acho que tudo pode me faltar na vida, daria um jeito. Mas o chão, isso não!”¹ Essa frase fez referência direta aos frequentes terremotos chilenos que tanto perturbaram a estada de Freire nesse país. Mas quando o educador fala de chão, como algo que lhe dá estabilidade, sua fala vai além da simples ideia de um chão físico, sustentador dos pés, ele fala também de um chão relacional, com cheiro, cor e calor. Freire era, antes de tudo, um humano de relações. Sua obra filosófica e pedagógica foi construída desde a infância, numa relação de diálogo com seus amigos e seus opositores, com sua cultura e com culturas diferentes, com crianças leitoras e com adultos analfabetos, com companheiros de luta e delatores medíocres, enfim, muitos e frutíferos diálogos. É a partir dessa ânsia relacional freiriana que desejo conduzir o leitor pelo chão árido do sertão nordestino, como foi apresentado em *Vidas Secas*² pelo escritor alagoano Graciliano Ramos³,

1. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 334.

2. Embora não seja objeto desse livro, cabe destacar que a obra *Vidas Secas* recebeu, em 1963, com direção e roteiro de Nelson Pereira dos Santos, uma adaptação para o cinema. O filme, indicado à Palma de Ouro e recomendado pelo British Film Institute como uma das 360 obras fundamentais em uma cinemateca, foi um dos principais representantes do Cinema Novo brasileiro, com nítidas influências do Neorealismo italiano.

3. Graciliano Ramos de Oliveira (1892-1953) foi um importante intelectual nordestino da primeira metade do séc. XX. Atuou como romancista, cronista, contista, jornalista, político e memorialista brasileiro do século XX. Escreveu quatro romances: *Caetés* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938). Também escreveu numerosos contos, crônicas e recebeu diversos prêmios por sua produção literária, como o Prêmio Lima

importante expoente do Neorrealismo brasileiro. A partir dessa obra que ocorrerá o diálogo conceitual entre dois pensadores que lhes foram contemporâneos: Paulo Freire e Michel Henry. Cada qual com sua vivência distinta, atuando em realidades que vão da América Latina à Europa, passando pela Ásia e África, mas ambos, quer na militância quer na pesquisa universitária, partilhando de uma dedicação intensa à descoberta da vida enquanto experiência fundante do humano. Foi o encontro com a vida, sua definição e sua promoção que motivou o trabalho desses dois pensadores e que nos motiva a buscar, no diálogo entre ambos, uma resposta educacional ao atual contexto de barbárie que nesse livro trataremos de descortinar.

Por concordar com Ivete Walty, em que “a ficção pode ser mais real que o que se quer real, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional”⁴, entendemos que podemos ser conduzidos ao real da Vida por meio de obras ficcionais de forma mais precisa que por meio de obras biográficas ou conceituais que, por sinal, nunca estarão desprovidas do elemento ficcional de uma representação de quem é retratado, como bem constatou Michel Henry em entrevista a Roland Vaschalde ao afirmar que a história de uma pessoa, “as circunstâncias que o envolvem, é outra coisa que uma espécie de máscara, mais ou menos lisonjeira, que ele mesmo e os outros estão de acordo em colocar sobre o seu rosto – ele que, no fundo, não tem rosto algum”⁵. É em face da impossibilidade de fugir dessa máscara, que se coloca diante de nós em toda tentativa de biografia e, acredito, também de toda construção conceitual, que justifico a opção de introduzir tanto o tema da barbárie quanto o diálogo teórico entre o filósofo franco-vietnamita⁶ e o educador

Barreto no Brasil, a Medalha Chico Mendes de Resistência no Brasil, o Prêmio da Fundação William Faulkner nos Estados Unidos da América e o Prêmio no Catholique International du Cinema e Ciudad de Valladolid na Espanha. Atualmente (2014), maiores informações podem ser acessadas no sítio da internet www.graciliano.com.br.

4. WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 43.

5. HENRY, Michel. **Entretiens**. Cabris: Editions Sulliver, 2005. p. 11.

6. Apesar de ser referido como um filósofo francês, Michel Henry nasceu em Hái Phòng, atual Vietnã. Como é sabido, o Vietnã foi colônia francesa até 2 de setembro de 1945, quando da rendição japonesa e da declaração de sua independência. Independência essa que só foi reconhecida em 21 de julho de 1954, com vitória do Vietnã contra a França. A história de Michel Henry encrava-se, assim, na história do colonialismo europeu e estadunidense, que explorou e fатиou o Vietnã. Desses primeiros anos no Vietnã, Henry guardou o afeto pelas antigas civilizações da Ásia, sua cultura, arquitetura e estatutária, e a memória de suas brincadeiras de infância.

brasileiro através de um romance, em detrimento de recorrer somente ao debate conceitual, como se espera de um texto acadêmico. Contudo, mesmo tendo em mente o caráter lúdico de todo relato da vida, não nos furtaremos a usar notas biográficas que contribuam para mostrar o pensamento henryano e freiriano em sua encarnação histórica, percebendo-os em situação, como pensamentos relacionais construídos na Vida. Esse procedimento é fundamental quando abordamos a filosofia da educação de Paulo Freire, pois, para o educador brasileiro, não há conceito sem biografia. Tendo isso em mente, apresentar suas ideias sem um contexto histórico teria como consequência direta desenraizar a apresentação de uma pedagogia que tem como característica principal ser encarnada e profundamente tocada por valores biográficos e históricos. Assim sendo, trataremos dialogicamente o real como ficcional e o ficcional como real, para, assim, conduzir o leitor através de narrativas e personagens extraídos da obra *Vidas Secas*.

Esse romance retrata com perfeição um ambiente terrivelmente limitador das potencialidades humanas que, por isso, gerou uma proposta de humanidade denunciada e combatida tanto pela utopia freiriana quanto pela crítica da cultura henryana. Nossa escolha, como o leitor logo perceberá, não é isenta. Pelo contrário, ela diz muito de nossa postura diante da verdade e, também, da forma como nos relacionamos com o sensível e com o lúdico criativo. Tal como Henry, cremos que “a filosofia e a literatura – como também a pintura, a música e toda forma de arte ou de cultura em geral – tem um mesmo ‘objeto’”⁷, diferindo apenas no tratamento. Enquanto a filosofia parte da análise intelectual, a literatura parte da imaginação. Contudo, em ambos os casos, o “objeto” é a vida.

As narrativas de *Vidas Secas*, quando mescladas com situações históricas concretas, permitem-nos aceder ao real presente no sensível, descrevendo a verdade de um modo que vai além dos amontoados de dados estatísticos que nos tentam apresentar por meio de abstrações, fragmentos do que se entende como real.

7. HENRY, Michel. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne, 2004. p. 65.

Acreditamos que as personagens dessa obra nos descortinam realidades e apresentam desafios profundos à educação brasileira, nos permitindo compreender as raízes do mutismo e do autoritarismo tão profundamente enraizados na cultura educacional do povo da terra de Machado de Assis⁸. Esta é a face da barbárie com a qual nos defrontamos e à qual desejamos oferecer resposta. Uma barbárie capaz de roubar-nos a humanidade, sendo uma manifestação crônica e insuportável do desinvestimento da vida que converte seres humanos em abstrações, separando-os dos saberes sensíveis e conduzindo o humano para um movimento necrófilo e umbilical de separação da Vida. Esse é o cenário que servirá de chão para que as ideias do educador e do filósofo formem um caldo conceitual que nos permitirá pensar uma educação encarnada, capaz de promover o encontro do humano com a pronúncia de sua própria palavra e com o compasso de sua própria carnalidade.

Entendemos que o diálogo conceitual entre ambos pode ser muito fecundo, de modo que aspectos da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire podem ser aprofundados por meio da *Fenomenologia da Vida* de Michel Henry, permitindo que conceitos como mundo e libertação tenham outro significado. Quando a pedagogia freiriana é erroneamente reduzida apenas a um método de problematização e conscientização política, numa abordagem estranha ao próprio Freire, o encontro com a filosofia de Michel Henry permite-nos compreender o processo de libertação a partir de uma experiência subjetiva, experienciada na carne, onde a lógica do que é apenas externo cede lugar ao que nos é interno. Ao mesmo tempo, o pensamento de Michel Henry, muitas vezes lido como se fosse uma forma mais sofisticada de misticismo ou um reviver gnóstico de uma carne sem corpo, se enraizará na realidade de um modo de existir que seu pensamento não contemplou diretamente.

8. A referência a Machado de Assis (1839-1908) não é despropositada, tampouco tem relação apenas com o fato de ele ser um ilustre brasileiro. Nos personagens de seus romances, *Brás Cubas*, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e *Rubião*, em *Quincas Borba*, encontramos o imbricamento de aspectos sociais como o patriarcalismo e o autoritarismo, com dimensões pessoais que levam à justificação do egoísmo e da destruição do mais fraco, entendido no contexto desses romances como um bem para a sociedade. Sendo tais obras situadas na passagem do Império para a República no Brasil, podemos perceber as profundas raízes do autoritarismo brasileiro que até hoje convive de forma bastante tolerante com a opressão e o abuso do poder quer econômico quer social.

Nesse diálogo, Paulo Freire contribuirá com a sua tematização acerca da liberdade, sua luta pela geração de espaços democráticos de educação, onde o educando encontra-se com a pronúncia de sua própria palavra. Contudo, não deixaremos de notar o quanto a sua ideia de conscientização, um ponto central na sua construção teórica, mostrou-se devedora da fenomenologia de Husserl em suas definições, ao ponto de referir-se à conscientização como um “tomar distância frente ao mundo”⁹ para objetivar a realidade e, assim, agir conscientemente sobre ela. Por termos em mente a enorme abertura à vida promovida na pedagogia freiriana, essa definição, mesmo contida num livro que tem a conscientização como tema, não nos permite encontrar a inteireza do que Paulo Freire entendia como conscientização. Por isso, nos aproximamos de Freire lendo a conscientização a partir da afetividade, no sentido henryano do termo, reconhecendo-a como a essência do sentir, como aquilo que permite que o afeto seja possível¹⁰, e não como um apossar-se da consciência, como se ela fosse um objeto. Dessa forma, conscientização é entendida como fruto da “autodoação fundamental da qual a realidade fenomenológica é um *pathos*, uma afetividade”¹¹, um devir da vida a nós, de modo que encontraremos em Freire a ideia de uma consciência não especulativa, mas completamente encarnada, e já não a entenderemos como um olhar de fora, num voyeurismo que mata a vida, mas como afetividade, como uma presença que não cinde, mas promove encontros.

Michel Henry, por sua vez, nos permitirá compreender o processo em que a vida foi afastada das salas de aula, de modo que o espaço inicialmente concebido para o crescimento da cultura foi transformado noutro, no qual saber e cultura são antagônicos. Nos interessamos, em especial, pela crítica henryana à desconexão entre ideia e vida concreta, como promovida no processo de abstração da existência. Contudo, no aprofundamento dessa crítica, ocorreu uma radicalização na conceituação de abstração e, conse-

9. FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 15.

10. HENRY, Michel. **Fenomenología de la vida**. Tradução de Mario Lipsitz. Buenos Aires: Prometeo, 2010b, p. 138.

11. HENRY, 2004, p. 20.

quentemente, de representação, que inviabiliza parte da nossa proposta, justificando, dessa forma, uma certa seletividade. Explicando isso, o leitor de Henry perceberá até onde desejamos segui-lo.

Será assim que a nossa leitura da consciência e da conscientização acolherá a dura crítica henryana ao modelo de consciência desenvolvido a partir da ideia greco-fenomenológica, o que, segundo o filósofo, fraturou a relação do humano com a vida. Por isso, não compreendemos o processo de conscientização enquanto “consciência de”, nessa exterioridade do Ser no qual a intencionalidade se desenvolve como sensação representativa. Será promovendo a união lógica entre consciência e práxis que entenderemos a conscientização enquanto criação, como vivência dos inéditos-viáveis, e já não como a tomada de consciência daquilo que já existe, o que geraria apenas humanos “espectadores e não recriadores do mundo”¹². Por isso, nossa leitura de conscientização se faz a partir da ideia freiriana de “corpos conscientes”¹³, isto é, a conscientização como interna ao ser humano, aberta à vida, de modo que, mais do que termos consciência, somos consciência, de forma que ela não eclode num êx-tase, como consciência exteriorizada, mas é consciência na Vida. O ser humano é consciência ativa de si, tanto quanto é consciência intersubjetiva, e essa consciência é ontologicamente criadora e transformadora.

Neste livro, outros dois conceitos nos acompanharão, necessitando, de pronto, uma delimitação. São eles: democracia e comunidade. Quando falamos em “espaços democráticos de educação”, ou então, em “educação democrática”, estamos a fazer uso do conceito de democracia usado pelo próprio Freire. Para o educador brasileiro, não há democracia sem a autonomia dos povos, e essa deve ser dialógica, antiautoritária, problematizadora e promotora de transformação da realidade histórico-social. A ideia de uma

12. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. p. 77.

13. Esse conceito aparece pela primeira vez (colocado entre aspas) na *Pedagogia do Oprimido*. Nesse contexto, ele é apresentado como um contraponto à noção de consciência definida como um enclave, “alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 1983, p.71). Sendo um conceito frequente na obra freiriana, o encontramos desde as obras do exílio até as últimas produções de Freire.

democracia formal, desprovida da participação popular, em nada se relaciona com a conceituação freiriana, já que esta mantém semelhança com a ideia de democracia como “forma de vida” em John Dewey, afinal, a “democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”¹⁴. Freire entende que esta forma de vida

se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do ser humano. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o ser humano seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o ser humano participe.¹⁵

Para o educador, a ideia de democracia está diretamente relacionada à de comunidade, que é o estar na vida e, de forma dialógica, estar envolvido no constante movimento de vir a ser, que despreza a verticalidade das relações e centra-se no encontro entre os humanos. Não se trata de um conceito abstrato de comunidade, mas de um conceito prático, em que a partilha da realidade se dá no modo como os agentes nela envolvidos vivem juntos experimentações de vida e constroem novas possibilidades de existência.

Alicerçados nesse diálogo conceitual, a nossa crítica irá de encontro ao atual contexto educacional, fortemente marcado pela dessensibilização das relações humanas, no qual ocorre a eliminação da nossa sensibilidade ao “afastar da realidade dos objetos suas qualidades sensíveis”¹⁶. Nele, os conteúdos da Vida são conformados à verdade do mundo¹⁷ de tal modo que a aparência ganha, na abordagem escolar, maior relevância que a substância

14. DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1979. p. 93.

15. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 80.

16. HENRY, Michel. **A Barbárie**. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 15.

17. Ao elaborar sua filosofia do cristianismo em *Eu sou a verdade*, Henry apresentou dois conceitos de verdade: a verdade segundo o Cristianismo e a verdade do mundo. A segunda tem o seu olhar voltado para o horizonte de luz onde as coisas se mostram enquanto fenômenos. São as verdades contingentes, tendo o seu caráter de verdade atrelado ao seu aparecer, de forma que essa consiste no “puro ato de se mostrar”, como explica Henry, “podemos chamar a verdade ‘mostração’, ‘aparição’, ‘manifestação’, ‘revelação’” (HENRY, Michel. **Eu sou a verdade**: por uma filosofia do cristianismo. Trad. Florinda Martins. Lisboa: Vega, 1998. p. 23).

das nossas vidas. Diante desse cenário, se faz urgente uma educação entendida como adesão à Vida, capaz de retomar o sensível como via de acesso à verdade, bem como de gerar possibilidades práticas para que a educação contribua para a superação da ilusão transcendental do ego¹⁸, característica fundamental da barbárie contemporânea. É a partir dessa urgência que desejamos traçar no presente livro um caminho afetivo, em que se promova a educação sem que essa se caracterize pelo simples acúmulo de conteúdos.

Sendo que toda busca pelo novo, inevitavelmente, se defronta com a hegemonia do que já se estabeleceu, a nossa percepção inicial do contexto educacional é, como em Michel Henry, extremamente negativa. O que temos diante de nós é a barbárie e suas práticas. Se nos reconhecemos no pessimismo henryano, também nos encontramos no otimismo crítico de Paulo Freire. Por isso, o leitor perceberá a nossa constante menção à pedagogia bancária, que, para nós, nada mais é que a massificação dessa barbárie, mas chamamos a atenção que essa menção não nos serve como o olhar petrificante da Medusa. Ao olharmos a pedagogia bancária, nosso olhar a ultrapassa na busca de um novo, concretizado numa experiência pedagógica que nada deve à pedagogia que nos antagoniza.

Ao término dessa introdução, cabe apontarmos uma alteração que, propositadamente, fizemos nas citações de Paulo Freire. Em 1992, quando o pedagogo escreveu *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, vinte anos após escrever *Pedagogia do Oprimido*, reconheceu a linguagem machista com que usava a palavra “homem” como genérico de ser humano. O seu débito com as mulheres que liam a sua obra foi despertado por várias cartas que recebeu na virada dos anos de 1970 e 1971, mostrando-lhe a contradição entre a linguagem, na qual não havia espaço para as mulheres, e o discurso de libertação. A partir do próprio Freire, optamos por alterar as suas citações, trocando homem por ser humano quando o significado for esse. Sabemos que Freire concordaria com essa

18. Acerca desse conceito, ver o capítulo intitulado “A leitura do mundo e a vocação para ser mais”.

alteração. O mesmo não fizemos com Michel Henry e com outros autores, por não encontrarmos nenhuma referência deles à linguagem inclusiva que nos autorize tal mudança. No caso de Freire, muito especificamente, essa mudança faz parte da forma antropofágica com que ele se deixa apropriar. Dito isto, convido que iniciemos a nossa caminhada. Que o sol esquente a nossa cabeça, e que, com a garganta seca pela aridez da barbárie, desfrutemos da água da Vida.

ENTRE BONITEZAS E FEIURAS: AS PALAVRAS SEM CORPO

Ao falar de sua alfabetização, Freire dizia: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”¹. Quando Freire grafou essas lembranças em seu clássico *A importância do ato de ler*, não tinha a intenção de apenas narrar seu passado, mas de definir o *nascedouro* de sua pedagogia: O afeto doado na vida. A pedagogia de sua mãe, na concretude das relações de afeto, ofereceu ao menino Paulo uma educação contextualizada sobre a qual o Freire adulto teorizou. É dessa forma que podemos dizer que as *40 horas de Angicos*² nasceram com as palavras escritas no chão com gravetos.

A *boniteza* das lembranças de Freire acerca de sua alfabetização, num ambiente bucólico, ao pé de uma mangueira, cercado de afeto, respeito e significado (“palavras do meu mundo”), fez contraponto claro com a feiura reinante na vida de uma mui grande multidão de humanos desumanizados que lhe foram contemporâ-

1. FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982. p. 16.

2. No bojo dos muitos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960, foi lançado em 1961 o programa *De pé no chão também se aprende a ler*, um projeto que pretendeu participar da libertação dos povos oprimidos por meio da cultura e da educação. Em 1962, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, ocorreu o evento-chave da história do “método de alfabetização” de adultos proposto por Paulo Freire, quando, no prazo de 45 dias, 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e escrever de forma contextualizada, utilizando palavras do seu cotidiano que lhes servissem de ferramentas para ler esse mesmo mundo. O sucesso do episódio de Angicos, somado aos bons resultados dos demais projetos e ao caldo cultural promovido pelo movimento progressista no período, encheu de esperança o coração de muitos que imaginavam transformar o Brasil por meio da educação crítica. Tanto que estava previsto para 1964 a instalação de 20.000 círculos de cultura que beneficiariam cerca de dois milhões de pessoas não alfabetizadas. No entanto, nesse mesmo ano, o Golpe Militar pôs fim ao projeto freiriano.

neos. Feiura brilhantemente narrada nas personagens de *Vidas Secas*, livro que conta a saga de uma família de retirantes formada por Fabiano, Sinhá Vitória, seus dois meninos e a cadela Baleia. Nesse romance, encontramos poucos diálogos, isso porque as personagens, empobrecidas de dignidade, também foram destituídas de palavras. Falam pouco, e quando falam, procuram palavras que não encontram. Não leem e têm medo das possibilidades que a leitura lhes pode abrir. A rudeza das relações e das expectativas dessa família espelha as adversidades de condições a que estão submetidos. Diversidades estas que, convém ressaltar, permanecem vivas no Brasil contemporâneo.

Na triste narração dos tormentos vividos pelas personagens em sua luta contra a miséria nordestina de então, Graciliano, no capítulo nove de *Vidas Secas*, dá ao animal da família feições mais humanas que os próprios humanos. Quando a cadela se quedou doente, já não tendo esperança de recuperação, Fabiano decidiu matá-la a fim de dar cabo a tanta dor. A narrativa mostra Fabiano, dolorido, obstinado, executando quase sem refletir a ação piedosa de matar o animal. No outro polo da cena, a cadela humanizada, após receber o primeiro tiro que lhe inutiliza uma das pernas traseiras, deseja morder seu dono, mas não o faz. O animal lembra-se do vaqueiro lhe aplaudindo quando ladrava para juntar o gado. Em meio de uma sede horrível que lhe queimava a garganta, o bicho rememora o afeto recebido e doado, o que lhe faz estranhar ainda mais o objeto desconhecido e perigoso que Fabiano trazia na mão. Pouco a pouco, o prazer da vida se definha. Ela estranha a ausência dos meninos, angustia-se, já não reconhece seu próprio corpo, “do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento”³, e passa a sonhar com o além, um mundo onde “lamberia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás gordas”⁴. O contraste entre o humano e o animal, entre Fabiano, o rude servo conformado, e Baleia, a sonhadora afetiva, denuncia que a pobreza

3. RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. [versão digital].

4. RAMOS, 2019.

extrema não nos é capaz apenas de roubar a dignidade, podendo roubar também nossa humanidade. Nessa cena, o universo imediato de Fabiano, pobre em palavras e cumpridor de suas obrigações servis, é inferior às possibilidades criadas na imaginação de Baleia, que nem ao menos palavras tinha, isto é, ou pelo menos não as tinha como manifestação das palavras do mundo enquanto manifestação física da fala, mas possuía a palavra original manifesta em afeto, numa subjetividade originária anterior a qualquer fala exterior.

Mas como nossa humanidade nos pode ser roubada? Como um ser humano pode deixar de sê-lo? Freire compreendia que a desumanização se dá inicialmente pelo roubo da palavra. Ele, filiado à tradição do cristianismo acerca da palavra, a tinha em alta estima e compreendia que, assim como o *dabhar*⁵ divino da criação, a palavra humana é criadora de possibilidades, de forma que a existência do ser humano “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas sim de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”⁶. Mas o que Freire entende como palavras verdadeiras? Que palavra é essa que, se nos for roubada, rouba também a nossa humanidade? Para Freire, assim como para Henry, a palavra verdadeira é a palavra da Vida, sendo falsas aquelas que não encontram seu *nascedouro* na própria Vida. Para Freire, as palavras só são verdadeiras quando se relacionam dialogicamente com a vida que lhe dá origem, alternando entre a denúncia de estruturas de barbárie e o anúncio de novas possibilidades vivas de transformação que encontram a sua verdade na *práxis* por estarem imbricadas com a ação no mundo em resposta às necessidades reais dos viventes. Afinal, como escreveu Freire, “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*”⁷ e que não encontre nela a sua realização

5. *Dabhar* (palavra em hebraico) é, no Antigo Testamento, uma palavra com duplo aspecto: operante e revelador. O aspecto operante é evidenciado na repetição da expressão “e disse Deus” no relato da criação, bem como na cristalização da ação da palavra na poesia hebraica, como ocorre nos Salmos 33.6,9 e 47.15-18. A palavra, além de existir antes da criação, é ativa e operante no nascimento de todas as coisas. O segundo aspecto do *dabhar* reside no fato de a palavra pronunciada por *Elohim* ser a manifestação própria da sabedoria divina, como vemos claramente em Provérbios 8, onde a sabedoria possui palavra e pela palavra revela-se.

6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. p. 92.

7. FREIRE, 1983b, p. 91.

plena. Toda falsa palavra rouba do humano a possibilidade de leitura de seu tempo histórico, impedindo a atuação do sujeito, objetificando-o como recipiente de estruturas histórico-conceituais pré-definidas com as quais não se relaciona, não modifica e não exerce autonomia. É a palavra convertida em mero vocábulo. A expressão *ação-reflexão*, muito corrente na obra de Freire, ajuda-nos a entender melhor a forma como a palavra pode desassociar-se da vida. Esse binômio, que compõe a unidade dialética da práxis, designa o caráter reflexivo da ação, bem como o caráter prático de todo saber, de forma que o saber possa gerar uma prática e ser por ela nutrido, gerando ainda mais saber. É pela ausência desse movimento dialético que a palavra morre, e a palavra morta, por estar objetificada, encerra em si um saber sem *práxis*, isto é, um saber *morto em si*, não relacional e mecânico. Idealista de origem, essa palavra nasce da separação entre mãos e cérebro, fazendo com que linguagem e vida não se correspondam. Essa linguagem, não mais relacionada com o viver concreto, é tornada fetiche de um saber mágico, passível de posse, sendo um “pensamento-linguagem sem mundo referente”⁸, como bem expressou Luiz Gilberto Kronbauer, capaz, assim, de roubar do humano algo que lhe é inerente: a capacidade de *dizer sua palavra*. Isto é, agir no mundo, recriando estruturas, perguntando, cavando respostas, ampliando os espaços de aprendizagem, afinal, “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela”⁹, sendo extremamente revelador tanto das estruturas mesmas de aprendizado (aprender a aprender) quanto das razões do silêncio e do mutismo que nega o direito de “pronunciar o mundo”. Freire entendia que

ler e escrever o mundo é pronunciar a palavra-mundo, a palavra-resistência, a palavra-luta, a palavra-revolução; é converter a palavra em ação e a ação em palavra. No pensamento freiriano, pronunciar é

8. KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Ação-reflexão**. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-28. A partir de agora referido como DPF.

9. FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 50.

despertar a ‘cultura do silêncio’, é ler o mundo para transformá-lo num processo dialético entre mundo e sujeito social, onde transformar é transformar-se.¹⁰

Um exemplo emblemático da educação atrelada à propagação de palavras mortas pode ser encontrado na crítica que Freire fazia às cartilhas de alfabetização que, presas à obrigatoriedade do letramento fonético, usavam frases como “Eva viu a uva” ou então “Ada deu o dedo ao urubu” em contextos em que os camponeses não conheciam alguém chamada Ada, tampouco sabiam o sabor de uma uva. Tais palavras nada lhes diziam e em nada contribuíam para a sua leitura do mundo. A infertilidade de tais palavras residia no fato de serem palavras alienadas do mundo desses camponeses, por isso facilmente convertidas em palavras alienantes, isto é, emblemas de uma ideologia que separa a alfabetização da leitura do mundo. Sequer essas palavras novas, referentes ao mundo exógeno ao educando, lhe permitem a ampliação de contexto, pois, mesmo conhecendo tais palavras, tal camponês não sentirá o gosto da uva que foi vista pela Eva, e nem ao menos será apresentado à Ada, que deu o dedo ao urubu. Mas uma educação, nesse caso uma alfabetização, sempre referente ao mundo do educando não seria uma limitação da própria educação, não permitindo assim que o camponês saiba da existência da fruta uva e do nome Ada? De forma alguma, pois o modelo de alfabetização utilizando palavras exógenas não contribui para a ampliação do mundo do educando, mas para a depreciação do mundo imediato deste e para a valoração de um mundo ideal que ele deverá ter conhecimento mesmo que de forma abstrata. Em nada a sua leitura de mundo será ampliada pelo conhecimento de uma fruta de que não pode conhecer o sabor ou de nomes sem rostos. Antes será diminuída, já que aprende a verdadeira lição desse método de educação: a de que a educação não precisa relacionar-se com a realidade e, conseqüentemente, que a cultura não precisa de corpo. O benefício dessa informação apenas abstrata sempre será inferior ao dano que causa à relação entre mundo concreto e aprendizagem.

10. GUERRERO, Miguel Miguel. **Pedagogia erótica**. Paulo Freire y El Ezln. México: UNAM, 2012. p. 135.

Quando desprovidas de significados, sendo mera imposição cultural, ou pior, sendo manifestação do desprezo pela cultura de quem aprende, as palavras sem raiz pouco ou nada transmitem, gerando mais silêncio que fala. Nesse contexto, os humanos falantes emudecem, sendo menos do que podem ser. Ao desencarnar as palavras, desconectando-as do chão da práxis, tal educação desliga o vocábulo do universo afetivo que lhe dá sentido, impedindo que o afeto, princípio e poder da ação, o conecte à vida, pois “ligada ao poder, a afetividade é interpretada como princípio da ação, de modo que esta apenas pode ser compreendida na sua motivação real que, precisamente, é uma motivação afetiva”¹¹. Assim, sem afeto morre a ação e sem ação morre a palavra.

No já citado episódio de Angicos, Paulo Freire, no intento de elaborar uma educação popular e verdadeiramente libertadora, buscou no universo vocabular dos educandos uma relação de palavras capazes de promover a geração de outras (palavras geradoras). Dessas palavras, que exprimem aspectos da vida cotidiana dos indivíduos, surgem os temas geradores, ou seja, temas que abrem possibilidades de diálogo entre as palavras e a realidade dos membros do diálogo, permitindo assim o rompimento dos isolamentos e dicotomias relacionais que impossibilitam o nascimento do que Freire denomina de inéditos viáveis, isto é, as soluções praticáveis que não se baseiam nem no falar por si, nem no falar pelos outros, mas sim no diálogo entre humanos, mediatizados pelo mundo (existência) e direcionados para a práxis. Essa categoria foi inspirada nas categorias de soluções praticáveis de André Nicolai e de consciência possível de Lucien Goldmann¹² e relaciona-se diretamente com outra categoria freiriana, a de situação limite, da qual falaremos de modo pormenorizado adiante. Ana Maria Araújo Freire, em nota da *Pedagogia da esperança*, assim define essa categoria freiriana:

11. HENRY, Michel. **Encarnação**: uma filosofia da carne. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. p. 211.

12. Freire mesmo estabelece claramente essa relação ao afirmar que “a ‘consciência possível’ (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai chama de ‘soluções praticáveis despercebidas’ (nosso ‘inédito viável’), em oposição às ‘soluções praticáveis percebidas’ e às ‘soluções efetivamente realizadas’, que correspondem à ‘consciência real’ (ou efetiva) de Goldman. (FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 126).

O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.¹³

Em *Educação como prática da liberdade*, publicação de 1967, como fruto de quinze anos de experiência coletiva, Freire expôs seu sistema de alfabetização¹⁴ em cinco etapas: A primeira fase consiste no levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará¹⁵ buscando as palavras geradoras, isto é, palavras provenientes do universo existencial dos educandos. Essas palavras serão selecionadas na segunda fase para então, na terceira fase, elaborar “situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar”. Estes primeiros passos são seguidos pela codificação e descodificação dos temas provenientes desse levantamento, que “faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo”¹⁶, permitindo a problematização da realidade e a leitura do mundo. Na quarta fase, ocorre a elaboração de fichas-roteiro que servem como auxílio aos coordenadores de debate. Freire é categórico ao dizer que “estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir”¹⁷.

Na última fase ocorre a “feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”.¹⁸ Esse sistema permite que a palavra não esteja de forma alguma desenraizada da vida cotidiana

13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 206.

14. Muito se fala em Método Paulo Freire de Alfabetização, no entanto não são poucos os estudiosos do educador brasileiro que rejeitam essa denominação. Para Moacir Gadotti, “a rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento”. (GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. p. 32).

15. As citações acerca do denominado “método Paulo Freire” podem ser encontradas no capítulo IV (Educação e Conscientização) de *Educação como prática da liberdade*.

16. DPF, 2010, p. 72.

17. FREIRE, 1967, p. 114.

18. FREIRE, 1967, p. 114.

dos falantes, não sendo, portanto, manifestação de uma cultura exógena, pertencente apenas ao universo do educador.

Um episódio de *Vidas Secas* ilustra a relação entre palavras exógenas e a morte da fala. Graciliano Ramos conta que Fabiano “admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, [sabendo] que elas eram inúteis e talvez perigosas”¹⁹. Ele, em horas de “maluqueira”, desejava imitar as palavras de Seu Tomás da bolandeira, um “homem branco e remediado”, uma forma de classe média baixa, que “gastava seus olhos de tanto ler”. Fabiano repetia, de maneira truncada, as palavras difíceis do velho leitor, denunciando nesse ato que tais palavras não eram suas. Para o sertanejo, as palavras da gente da cidade tinham valor exatamente por não serem dele, mas sim daqueles a quem ele e seu entorno social julgavam sábios. Por não pertencerem ao seu mundo de significados, Fabiano apossa-se delas como quem rouba palavras de outrem. Não são palavras geradoras de vida e, por estarem desconectadas do cotidiano desse falante, são simplesmente símbolos do poder, um poder que Fabiano, sem naturalidade alguma, simulava ter. A relação de Fabiano com as palavras difere, e muito, da relação que Freire, já no início de sua alfabetização, estabelece com elas. Sua mãe escolheu palavras de seu mundo, ricas de significados, fazendo com que vogais e consoantes sirvam ao propósito de ler esse mesmo mundo ao qual estão ligadas. Essa relação de afeto, valorizadora do universo do(a) aprendiz²⁰, abriu Freire para o diálogo e para a leitura do mundo, afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”²¹, e roubar do humano a possibilidade de leitura crítica da realidade é condená-lo à mudez, se não física, social. Mudez que tem seu início na depreciação do universo vocabular dos falantes, seguindo, como se fosse natural, para a assimilação artificial de palavras desenraizadas que, por não encontrar possibilidade de materialidade na realidade do(a) aprendiz, geram a ilusão da

19. RAMOS, 2013. (cap. II)

20. Nesse livro, usaremos a palavra aprendiz em detrimento de aprendiz, ou outra palavra correlata, pois essa, à semelhança da palavra educando, mantém em si menos a ideia de status e mais a conotação de um movimento.

21. FREIRE, 1982, p. 12.

burrice e a solidificação da mentira de que alguns humanos não foram feitos para aprender. Essa ilusão, que contraria a máxima de Aristóteles²² acerca da universalidade do desejo de aprender, gera um conceito de palavra que funciona como “um amuleto, algo justaposto ao ser humano que não a diz, mas simplesmente a repete”²³. Uma palavra, como vimos, “quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”²⁴, e que serve como um sangue sagrado, que salvará o analfabeto ou o inculto por meio de uma transfusão de saberes superiores²⁵. É nesse processo de objetivação da palavra, de compreensão dela como desprovida de potência transformadora, desconectando-a das experiências de afeto, que Fabiano se vê expropriado de subjetividade criadora, numa constante e eficiente calúnia da vida, como diria Michel Henry²⁶. Calúnia porque os saberes da vida são diminuídos em relação aos saberes abstratos, e as palavras exteriores (das quais pode-se apossar como quem apossa-se de um objeto que a razão pode controlar) passam a dizer mais que as palavras interiores (aquelas nascidas nas relações de afeto e significação), o que gera um falar que nada diz, sendo um diálogo de palavras vazias e de dominação cultural apenas, exatamente por desprover a palavra de seu solo original, a afetividade. A crítica que Michel Henry faz à concepção abstrata de mundo, sem concretude na experiência dos viventes, explica o desdém de Fabiano pela prática da leitura e, ao mesmo tempo, a sua admiração fetichista pelas palavras difíceis de Seu Tomás da bolandeira. Quando o mundo é concebido independentemente da subjetividade originária da vida, manifesta no vivo, tal concepção descarta o sensível, gerando um mundo de representações criadas para iniciados, de forma que o retirante, por não ter iniciação à leitura [e por consequência na abstração deste nível], não consegue ver nela qualquer valor prático. No entanto, quando tais palavras se convertem em símbolos de poder ou possibilitadoras de uma dignidade mínima, ele as rouba mesmo sem saber o que

22. “Todos os homens por natureza desejam conhecer” (Metafísica, 980a).

23. FREIRE, 1981, p. 18.

24. FREIRE, 1981, p. 18.

25. Cf. FREIRE, 1981, p. 12.

26. Cf. HENRY, 1998, p. 277.

fazer com elas. Fabiano não entende que, ao imitar outrem de forma servil, já não é ele mesmo²⁷.

Contrariamente a esse bárbaro sistema de opressão, Freire, ao definir analfabetos como aqueles “que ‘participando’ de uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se”²⁸, conta o diálogo que teve com um camponês do nordeste brasileiro. No momento de codificação no círculo de cultura, lhe foram apresentadas duas imagens: a primeira, um indígena caçando, com seu arco e sua flecha; a segunda, um camponês como ele, caçando também, com uma espingarda. Em resposta às imagens o educando expos: “Entre esses dois caçadores, disse, somente o segundo pode que seja analfabeto. O primeiro, não”²⁹. Quando questionado por Freire acerca da razão de sua afirmativa, argumentou: “Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Para ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas”³⁰. A problematização, decorrida no debate acerca das duas imagens, serve como paradigma para compreendermos a diferença entre a educação proposta por Freire e os modelos da educação bancária.

A educação bancária nasce como uma versão pedagógica da teoria da tábula rasa³¹, que, de forma hierárquica, faz distinção entre quem ensina e quem aprende, criando a ideia de que o professor, numa atitude de superioridade, deposita no aluno seus conhecimentos, cabendo a este o papel passivo de

27. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981b. p. 35.

28. FREIRE, 1981, p. 16.

29. FREIRE, 1981, p. 16.

30. FREIRE, 1981, p. 16.

31. Aristóteles, fazendo alusão às tábuas cobertas de finas camadas de cera, usadas como suporte para a escrita na Grécia Antiga, propunha que a mente humana é como uma tábua, ou papel em branco, que, por não possuir qualquer noção prévia, está passível e carente de ensino. Essa ideia foi revisitada muitas vezes na história do pensamento, de tal modo que a vemos novamente em John Locke, que descarta a possibilidade das ideias inatas e coloca para a educação baseada nos dados da experiência empírica a tarefa de prover os conhecimentos que “abastecerão” os indivíduos. A clássica frase do seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano* exemplifica essa noção: “Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela é suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento”. (LOCKE, John. **Ensaio Sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Nova cultural, 1999, p. 57). Stuart Mill, enquanto discípulo de Locke, seguiu a noção de ser humano como uma folha em branco.

aprendiz, ou pior, de folha em branco, onde o professor pode escrever, sem necessidade de interação com qualquer saber anterior no(a) aprendente. Há, nessa concepção educacional, a ideia de posse do saber, o que permite a narração de conteúdos estáticos que devem ser simplesmente assimilados pelo educando, tomado de pronto como ignorante. Ação essa que supõe uma violência no sentido que objetiva o humano em processo de aprendizagem, depositando sobre ele saberes que, por não serem dialógicos, são, assim, incompletos e alienantes. Nela, o educador é o único e indiscutível agente, e o conteúdo de sua fala “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”³². Seu caráter alienador reside nessa desconexão com o mundo concreto, que transforma a palavra narrada por aquele que dela tem a posse em “verbosidade alienada e alienante”³³. Nessa visão de educação,

o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se en-
contra sempre no outro.³⁴

Para Freire, pensar é um ato dialógico, portanto, a educação não se pode privar de ser dialógica sob pena de deixar de ser educação para ser puro treinamento desumanizador, já que nega ao educando o que de mais humano há: a dialogicidade, pois “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”³⁵. Essa educação, pautada na assunção do sujeito, é “incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”³⁶, de forma que serve como denúncia de toda experiência educativa que, por

32. FREIRE, 1983, p. 65.

33. FREIRE, 1983, p. 65.

34. FREIRE, 1983, p. 67.

35. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 41.

36. FREIRE, 1996, p. 42.

converter-se em puro treinamento técnico, torna-se um amesquinamento que priva o ser humano do seu caráter formador, algo fundamental no exercício educativo³⁷. Para Freire, o educador deve educar-se a si mesmo quanto aos saberes do educando. Em uma de suas exortações acerca da importância de não separar o ato de ensinar do ato de aprender, Freire escreve:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo [...] Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.³⁸

Na busca por uma educação promotora da assunção dos sujeitos, Freire compreendeu que seu papel como educador era o de lutar por condições para que essa invenção de mundo não reproduza as lamentáveis condições de desconscientização que levaram Fabiano a convencer-se de que não precisava aprender, ou melhor, de que não tinha esse direito. Afinal, “se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito”³⁹, e seres humanos objetificados, cuja vocação humana foi atrofiada, devem, segundo essa lógica terrível, estar satisfeitos com sua condição de objetos, de bicho apenas. Afinal, no âmbito dessa educação bancária, o existir fica restrito ao seu aspecto biológico ou mecânico, já que, se o caráter existencial da vida for valorizado, com toda a dinâmica e fruição característicos daquilo que não é estático, irá por terra toda organização concebida para converter humanos em autômatos.

37. FREIRE, 1996, p. 32.

38. FREIRE, 1992, p. 85-86.

39. RAMOS, 2013. (cap. II)

EDUCAÇÃO COMO FRUIÇÃO

Necessitamos hoje uma nova cultura para um mundo novo. Por que não? Mas, uma cultura não se fabrica, não se constrói como um computador. Ela vem de longe, ela está lá desde sempre, incluída na vida como o logos que ela carrega em si desde o princípio, como a vontade de viver, de se revelar e de realizar a si mesma – como esta atividade primordial de autotransformação e de autocrescimento, que não é senão um com ela e que se denomina “trabalho”.

Michel Henry¹

Por acreditar numa educação em que a fruição gera um incansável movimento de acréscimo, uma fome de novos saberes próprias dos vivos, é que a educação freiriana considera que existir “é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele”². E nesse estar no mundo e com o mundo, falar a palavra, em sua perspectiva existencial, requer a compreensão profunda dessa mesma palavra, o que não ocorre quando essa nos é ofertada, pois sem reflexão e sem ação não ocorre a posse da palavra. Sem essa posse não se forma a ruptura com o passado silencioso e o nascimento do futuro comunicativo que converte os humanos em investigadores de sua própria existência. Quando situamos a posse da palavra no âmbito da luta de classes, como é o caso de Fabiano e como foi também o caso do próprio Freire, percebemos o caráter libertador da posse da palavra por parte do educando, pois rompe com a hegemonia

1. HENRY, Michel. Réinventer la culture. *Le Monde des Débats*, n. 11, Paris, set., 1993. p. 4.

2. FREIRE, 1967, p. 40.

da fala, permitindo ao oprimido pronunciar o seu mundo, alterando a relação de domínio ideológico das subjetividades. A pronúncia do mundo é um *empoderamento* em seu estado mais primordial e potente, pois, quando pensamos na superação da relação “opressor(a)-oprimido(a)”, não podemos deixar de perceber que a opressão nasce exatamente do estado de não reflexão, ou até mesmo da ideia de que ação e reflexão são elementos separados da existência humana, o que desqualifica tanto uma quanto outra. Para Freire, e com ele concordamos, não há como efetuar essa separação sem promover a desumanização das gentes, pois nomear o mundo, significar e alterar significados em nossa relação com ele é a forma mais excelente de existir humanamente. Tomemos por exemplo a narrativa que nos é ofertada pelo educador popular Tião Rocha, que, numa das regiões mais pobres do Brasil, o Vale do Jequitinhonha, desenvolveu a Pedagogia do Biscoito³. Essa pedagogia nada mais é do que a apropriação educativa e relacional da receita tradicional de biscoito de polvilho, tomada aqui não como mera receita em seu sentido estritamente fabril, mas como saber popular, dotado de toda potência característica de um saber vivo. Quando visitava as pessoas da cidade de Araçuaí no intento de unir a comunidade no combate ao analfabetismo infantil, recebia da população a negativa sempre acompanhada de uma justificativa ilustrada pela frase: “Eu não sei fazer nada, quem tem que educar é o Estado”⁴. Foi então que bateu na porta de uma mulher analfabeta, que dizia saber fazer apenas uma guloseima denominada “biscoito escrevido”. Tião convidou-a para ensinar às crianças a sua receita. Como as crianças só poderiam comer depois de escrever, esses meninos e meninas, que pelo método tradicional pouco aprendiam, logo foram alfabetizadas. E não foi a possibilidade de comer o biscoito que os(as) motivou, mas as relações de afeto, pois tanto as palavras quanto a receita eram parte de seu mundo, trazendo em si marcas e memórias que dão sentido ao ato de aprender. A receita e a presença de sua comunidade na escola, levando consigo memórias e significados, fez com que a palavra se conectasse ao

3. Cf. Tião Rocha e a experiência do Aracuaí: aprender fazendo biscoito. In: MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013 [versão digital].

4. PESCIOTTA, N. A infância é aqui e agora! **Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento**, 2014. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/infancia-e-aqui-e-agora/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

afeto doador de sentido, possibilitando a leitura. Contudo, o *empoderamento* não se limitou às crianças. As mulheres, que dantes tinham a ideia de que a escola não era um lugar para si e que a educação não era sua função, mas do estado apenas, passaram a ver-se como educadoras e a escola como lugar de aprendizagem. De analfabetas, passaram a educadoras que se alfabetizaram juntamente com as crianças. De receita tradicional, o biscoito de polvilho passou a ser receita narrada, cujas palavras eram afetivamente assimiladas pelas crianças, não como palavra vazia, mas encarnadas. Uma palavra com cheiro e sabor. Dessa forma, biscoito, educação, escola, mulher, comunidade, crianças, dentre outras palavras, foram ressignificadas a tal ponto que, para os envolvidos nesse processo, pronunciar qualquer dessas palavras é narrar um mundo construído por elas e eles em comunidade. Nesse contexto, os(as) aprendentes passaram do estado passivo de receptores de conhecimento gerado fora de seu contexto social para construtores de saber e pesquisadores de novas pedagogias.

Quando analisamos o roubo da fala tomando como ponto de partida situações emblemáticas como a de Fabiano e sua família, representantes dos excluídos da terra – como são também as crianças do Vale do Jequitinhonha, podemos cair no engano de relacionar o roubo da fala apenas a conjunturas extremas como as narradas por Graciliano Ramos. No entanto, ao pensarmos assim, desconSIDERAMOS a presença ainda forte da verticalidade na educação contemporânea, o que nos permite encontrar mudos até mesmo em universidades. Não são pessoas que reduzem o falar aos sons guturais de Fabiano, mas estudantes que, tendo palavras suas, não encontram nelas valor. Essa desvalorização chega ao ponto de tais educandos trocarem a sua fala pela de um professor, que lhe doa as palavras. Nesse novo contexto da hiperespecialização, tais palavras doadas servem suporte para sua expressão, ou diríamos, narração atrofiada do mundo. Quando Freire propõe uma educação problematizadora, pautada nas palavras geradoras provenientes da realidade da pessoa educanda, parte da simples constatação de que qualquer ensino que desconSIDERE o universo vocabular e simbólico da pessoa educanda já não educa, mas aliena, já que se fundamenta num constante

convite para que o educando saia de si, indo em direção ao universo formado pela pessoa educadora. Esse caminho dito evolutivo, de saída de si, de abandono de sua subjetividade para aceitar, então, uma subjetividade pré-moldada, de uma intelectualidade exógena e incapaz de comportar o caráter vivo, portanto imoldável da pergunta crítica, conduz ao mutismo em sua pior manifestação: aquela em que o falante, ao adquirir mais palavras, aliena-se cada vez mais de si, pois adquire palavra desprovida de logos. Em face dessa concepção expropriante de educação, torna-se possível compreender que, no seio de cursos de filosofia ou cursos que igualmente buscam o desenvolvimento do pensamento crítico, encontremos de forma tão avolumada pessoas que, a despeito de suas capacidades de produzir discursos com alta carga de abstração e complexidade, não sejam capazes de filosofar sobre sua própria vida cotidiana ou encontrar em si palavras que lhes permitam dizer-se. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire teceu uma profunda crítica ao modelo de intelectual *gerado e gerador* dessa concepção domesticadora de educação. Nesse modelo, temos o acadêmico capaz de ler horas a fio, com alta capacidade de memorização, mas que consegue a proeza de falar bonito de dialética, ao passo que pensa mecanicamente⁵. A postura filosófica, natural ao ser humano surpreendido diante da vida, é substituída pela capacidade de absorver e reproduzir conceitos de forma que muitos, devido à naturalidade com que exercem essa função, parecem filosofar mesmo que sejam incapazes de o fazer longe de seu enorme arsenal conceitual ou de seu receituário de respostas. Essa capacidade de absorção de conteúdos, quando isolada da curiosidade e do assombro, é apeguadora da existência humana, isso porque “a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo”⁶, portanto, sem a radicalidade do ato de perguntar, o ser humano se burocratiza. Acerca desse processo nos explica Freire:

5. FREIRE, 1996, p. 27.

6. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985. p. 27.

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana.⁷

O teólogo, filósofo e educador brasileiro Rubem Alves, colega de Paulo Freire na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi um severo crítico da educação conteudista, pautada na assimilação passiva de conteúdo de forma totalmente desprovida de curiosidade. Na sua constante referência à proximidade etimológica entre saber e sabor, o teólogo e educador mineiro lembrava-nos da necessidade de aliar educação com desejo, onde a motivação para o aprendizado não se desse pela tola imposição de uma necessidade externa ao aluno, mas pelo desejo curioso de saber mais. Um desejo que, segundo ele, é inato da criança, mas que a escola, em seu sistema seriado e centrado em deveres e provas, trata de destruir. A não compreensão do tempo do aluno, dos diferentes, porém, harmônicos tempos de curiosidade, leva à ideia de que determinada idade rima com determinado conteúdo, como vemos nas pedagogias biologicistas⁸. Como já vimos, matar a curiosidade é o ato crucial para que matemos também a educação. O produto dessa morte não é outra coisa senão mutismo, no desencontro entre a palavra e a práxis.

7. FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27.

8. É recorrente encontrarmos, nos círculos escolares, uma certa ideia da maturação do desenvolvimento infantil, que é usada de forma fetichista para justificar o fracasso escolar, reduzindo o aluno ao seu aspecto biológico e desprezando, assim, as muitas faces que compõem o humano. O argumento da maturação, normalmente, é usado como estratégia pedagógica para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Nessa estratégia, “avalia-se que o estudante não consegue aprender determinado conteúdo e sabe-se que tal conteúdo se relaciona a uma determinada função psíquica, logo, conclui-se que essa função não amadureceu e que essa seria a causa de seu fracasso escolar” (ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NACIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], v.33, n.2, p. 414-427, 2013, p. 416).

Esse mutismo se faz ver na narrativa de Graciliano Ramos, quando este diz que o vocabulário de Fabiano era pequeno, mas “enriquecia-se com algumas expressões de seu Tomás da bolandeira”.⁹ Esse era, contudo, um enriquecimento falso, já que as palavras desenraizadas, frutos do colonialismo do ser, não são passíveis de articulação. No capítulo três de *Vidas Secas*, quando soldado amarelo lhe convoca para jogar um “trinca-e-um”, Fabiano olhou com respeito a farda e apenas gaguejou, repetindo as palavras de seu Tomás da bolandeira: “Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer ... Enfim, contanto, etc. É conforme”¹⁰. As palavras roubadas não lhe permitiram resistir ao efeito intimidador da farda do soldado amarelo. São palavras, mas não são poder.

Enquanto persistir a educação pautada no discurso doador, não relacional, incapaz de ver no educando um humano potencializado para doar à aula mais do que seu ouvido ou sua mente aberta à absorção de ideias, continuaremos a ver nascer filósofos incapazes de filosofar. Filósofos que não são sujeitos dos livros que leem e das ideias com as quais trabalham. Como objetos não filosofam, não temos, nesse contexto, filosofia alguma. Afinal, como a vida irrompe onde quer, desprezando qualquer mecanismo que a tente adestrar, o conceito não pode preceder a pergunta, sob pena de ofertar a própria pergunta ao educando, fazendo com que este perceba rapidamente a sua incapacidade de formular a pergunta real, aceitando que alguém pergunte por ele, resignando-se ao papel de ser adaptado num universo de assimilação de conceitos sem riscos. Essa é a tese promovida pela pedagogia da resposta, onde as perguntas já trazem consigo as respostas correspondentes, de forma que já não são perguntas, mas retórica apenas, dedicada à assimilação e não à criação. Essa pedagogia já não desestabiliza e, consequentemente, não gera criação, mas repete a sua imagem e sua semelhança, num mundo sem fruição onde a vida não tem espaço.

Antes de prosseguirmos, cabe registrar que o estudo conceitual não pode, levemente, ser tomado como alienante, tampouco podemos, em si mes-

9. RAMOS, 2013. (cap. III).

10. RAMOS, 2013. (cap. III).

mo, identificar o estudo da história das ideias como um processo de doação de palavras desligadas da vida. O problema não está em tais conteúdos, mas na verticalidade com que estes são transmitidos ao educando. Sendo seres históricos como somos, nossa educação deve ser historicizada, permitindo a intervenção no mundo, o que não acontece quando educadores e educandos não se mostram comprometidos com o conteúdo que estão a estudar e com os seres humanos com que estão a interagir.

Mas como fazer com que a pergunta, em seu sentido filosófico de espanto diante de um problema, preceda a apresentação dos conceitos? Não basta ao filósofo compreender o universo crítico, é imprescindível que ele faça da criticidade uma forma de estar na vida, caso contrário o acúmulo de saber passa a ser o instrumento com o qual é dominado e, como consequência, domesticado. Aqui a *dupla autonomia*¹¹, como definida por Nietzsche, encontra seu mais refinado e perfeito retrato. O que temos é uma educação caduca, formada por *bocas e orelhas autônomas*, capazes de gerar saberes não dialógicos. Essa dissociação entre cultura e vida chegou a tal ponto que a escuta é confundida com aprendizagem. A fala não é produtora, mas certificadora do “bom estudo”, sendo esperado que o aluno demonstre o quão eficiente é como acumulador de conceitos e simulador de capacidade crítica.

Diante desse fato, podemos nos perguntar: como é possível que vida e saber se tenham dissociado de forma tão absurda que tanto a alfabetização quanto os mais altos graus de instrução possam ser promotores de desumanização? Para Michel Henry, crítico dos rumos do pensamento ocidental, essa dissociação nada mais é que a própria barbárie. O filósofo, já no prefácio à primeira edição de seu célebre ensaio *La Barbarie*, constata essa luta agônica ao afirmar que a nossa época é

caracterizada por um desenvolvimento sem precedente do saber, caminhando lado a lado com o desmoronamento da cultura. Pela primeira vez na história da humanidade, o saber e a cultura divergem, a ponto

11. NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011. p. 147.

de se contraporem em um enfrentamento gigantesco – uma luta até a morte, a crer que o triunfo do primeiro acarrete o desaparecimento da segunda.¹²

Nessa barbárie, vê-se claramente a “irrupção do mal, dessa vontade louca e, todavia, plenamente inteligível de autodestruição”¹³, que nos coloca num estado de regressão social, em que “é possível reconhecer, por trás da evidência das características da estagnação e do declínio, a violência da recusa deliberada da vida de ser si mesma”¹⁴. Não é a barbárie decorrente do decrescimento dos saberes, mas de seu próprio desenvolvimento. Um desenvolvimento que tem como ato proto-fundador o nascimento da ciência moderna com Galileu¹⁵. Ato que foi denominado por Henry como redução galilaica que, por meio do *monismo ontológico*, delimitou que a realidade está nos corpos materiais e que o conhecimento desse universo material não se dá tendo em conta as qualidades sensíveis próprias das sensações.¹⁶ A consequência direta disso é que

todo o resto, as qualidades sensíveis, tudo o que em geral é subjetivo, constitui um mundo de aparências puramente ilusórias, totalmente contingentes e ligadas à nossa constituição de organismo vivo.¹⁷

Na tão citada passagem de *Il Saggiatore*, Galilei definiu o universo como “escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto”.¹⁸ A consequência dessa redução é o encerramento do humano em sua definição biológico-cientificista, deformando sua concepção ontológica de tal forma que, como exemplifica Henry, quando “um homem que

12. HENRY, 2012, p. 13.

13. HENRY, 2012, p. 207.

14. HENRY, 2012, p. 207.

15. Aqui, Henry recorre a Husserl em seus últimos escritos, nomeadamente o livro *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*.

16. HENRY, Michel. *As Ciências e a Ética*. Tradução de Florinda Martins. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010. p. 4.

17. HENRY, 2010, p. 4

18. GALILEI, Galileu. *O ensaiador*. Tradução e notas de Helda Barraco. São Paulo: Abril cultural, 1973. p. 119.

toma uma mulher em seus braços e a abraça, a série subjetiva de sensações eróticas, desejos, temores”¹⁹ nada mais é que uma história fantasmática desprovida de realidades, pois o que interessa à redução cientificista é o bombardeamento de partículas e não a subjetividade encarnada da noite dos amantes. O resultado disso é a eliminação de nossa sensibilidade, “o conjunto de nossas impressões, emoções, desejos e paixões, pensamentos, em suma, toda nossa subjetividade, que constitui a substância de nossa vida”²⁰. Acerca dessa ruptura entre as *propriedades primárias* e as *propriedades secundárias*, afirmando a superioridade da primeira sobre a segunda, bem afirmou José Rosa que

a arrogância de tal atitude tomou conta, depois, de quase todo o projeto da Ciência Moderna, transformando um procedimento metodológico num postulado ontológico que se erigiu não só no único saber possível sobre a realidade, mas se arrogou, inclusive, o direito de distinguir a “realidade” da “não-realidade.”²¹

O que decorre dessa definição é a abstração da sensibilidade, que só ocorre “porque abstrai, inicialmente, da vida; é esta que ela rejeita, devido à sua temática, e ao fazê-lo acaba ignorando-a totalmente”²². É na crítica à redução da vida a uma mera aparência que Henry afirma que, sendo a vida a fonte exclusiva da cultura, sua exclusão é irremediavelmente a exclusão da cultura. Afinal, o afastamento das qualidades sensíveis da realidade dos objetos é o afastamento da essência mesma da nossa vida.

Esse novo conceito de realidade, tida como um saber universal, está preso ao que é visível e capaz de ser encontrado na frieza dos laboratórios ou, então, demonstrado pela análise fria da ciência geométrica. Sua busca é pela essência eidética capaz de servir de escrita para o grande livro do universo.

19. GALILEI, 1973. p. 119.

20. HENRY, 2012, p. 15.

21. ROSA, José M. Silva. O “ethos” da ética na fenomenologia radical de Michel Henry. *Lusosofia*, 2006. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/jose_rosa_o_ethos_da_etica_fenomenologia_michel_henry.pdf>. Acesso em: 12 Março 2017.

22. HENRY, 2012, p. 71.

Essa verdade, sobre a qual Galileu buscou construir o sólido fundamento da ciência moderna, foi incapaz de ser dialogal e, assim, comportar saberes de outra ordem. O sensível foi tomado por duvidoso, como simples “aparência”, e a arte, religião e ética deixaram de ser fundamentos credíveis nessa nova concepção de saber em que a verdade do mundo suplanta a verdade da vida, de forma que o corpo vivo passa a ser um “corpo científico”. Daí que Henry afirme categoricamente: “na biologia não há vida, só há algoritmos”²³.

Podemos ver claramente essa “cultura” necrófila no ensino da arte baseado em dados e técnicas apenas, capaz de ensinar o aluno a identificar tecnicamente os estilos, os contextos históricos, os materiais e as técnicas artísticas usadas sem, contudo, iniciá-los na fruição artística. A apreciação perde-se no que é visível, tornando-se impermeável aos efeitos do que é invisível na arte. No capítulo 2 de *A Barbárie*, intitulado “A ciência julgada pelo critério da arte”, Michel Henry apresentou diversos casos em que o desconhecimento do “estatuto ontológico da obra de arte pelo saber científico e pela estética científica”²⁴ confunde a obra de arte com o seu suporte. O resultado dessa visão objetivista pode ser visto na restauração do Monastério de Dafne, quando o valor da apreciação estética e a necessidade de “devolver à obra-prima a plenitude de sua beleza e de seu sentido”²⁵ foi tomado como inferior diante do procedimento científico que, por meio de análises químicas, fornece uma apresentação objetiva e explícita acerca da idade do suporte, excluindo da restauração o conteúdo imaginário da obra de arte, que se manifesta na escolha temática, na composição e unidade estética.

A ética também sofre com a obsessão pelo visível. Decisões éticas fundamentais são pautadas não por valores reais, mas por dados técnico/econômicos passíveis de serem demonstráveis como argumento, contra os quais qualquer dado subjetivo é desqualificado. Assim, desconectados dos dados sensíveis, populações inteiras podem aceitar que, em nome de um hipotético benefício econômico, milhares sejam entregues ao desamparo

23. HENRY, 1998, p. 47.

24. HENRY, 2012, p. 66.

25. HENRY, 2012, p. 64.

diante do desmoronamento do *Estado de bem-estar social*. Esse é um utilitarismo ilusório, no qual a felicidade não é um princípio, pois a barbárie destrói as fontes da *eudaimonia*.

A religião, ao ser tida como um “departamento” da existência, submete o *homo religiosus* ao *homo consumens*, transformando a espiritualidade em produto comercializado como liturgia midiática ou como má-fé²⁶ explicadora do mundo, capaz de apaziguar consciências sem potencializá-las para a vida. Não há, nessa espiritualidade, a sensibilidade com o sofrimento ou a noção comunitária.

Nessa busca de um conhecimento exato do mundo, o pensamento moderno se esqueceu da vida como autoafetiva e autoimpressiva, privilegiando o aparecer na exterioridade. Dessa forma, a “natureza sensível deste mundo assim como a dos corpos que o compõem”²⁷ foi brutalmente posta em causa e rejeitada.

Segundo Henry, a ciência galilaica e a que se derivou dela

constitui-se por uma redução maciça, que não apenas deixa de lado alguns aspectos dos fenômenos para centrar a sua atenção noutros. O que ela afasta, globalmente, é o carácter sensível deste mundo em que vivemos, carácter que faz dele um mundo humano, o mundo-da-vida, o *Lebenswelt*.²⁸

Como um aprofundamento do projeto intelectual da modernidade, após a redução galilaica, a humanidade passou por um segundo processo, a contra-redução, promovida por René Descartes, que, mesmo repetindo palavra por palavra a redução promovida por Galileu, reconduziu o conceito da verdade ao solo da subjetividade. Nas palavras de Michel Henry, como citadas por Florinda Martins na introdução de *Genealogia da Psicanálise*, Descartes,

26. Aqui usamos a expressão no sentido sartreano, de uma justificação racional que afirma que existem razões ou condicionamentos da ação que limitaram irremediavelmente a liberdade e obrigaram o sujeito a determinada tomada de atitude.

27. HENRY, 2001, p. 105.

28. HENRY, apud ROSA, 2006, p. 5.

em vez de, pura e simplesmente, excluir da esfera do conhecimento as qualidades sensíveis, isto é, a sensibilidade, as paixões, as emoções, a vontade, numa palavra, a subjetividade em todas as suas modalidades, pelo contrário, recolhe-as [...e...] dá-lhes o nome de *cogitationes*.²⁹

Nas palavras de Henry:

tudo o que a redução galilaica tinha afastado do conhecimento racional do universo real, a título de “aparência” ou de “ilusão”, de “nome” ou de “convenção”, a contra-redução recolhe-o nela para dele fazer o que é mais certo e mais essencial do que a realidade do universo: as *cogitationes*, cristais de certeza absoluta. Mais ainda: estas *cogitationes*, que a redução galilaica pretendia excluir do conhecimento do universo real, tornam-se, por um retorno decisivo, a condição incontornável deste conhecimento e o seu fundamento.³⁰

Contudo, ainda há, segundo Henry, uma novidade no começo cartesiano que ainda não foi explorada: aquela que interpreta a *res cogitans* também como sentir. Quando assim interpretada, a dúvida hiperbólica torna-se o fundamento para que Descartes se perceba como “uma coisa que pensa, que duvida, que nega, que pode conhecer coisas, que sabe, ama, odeia, quer dizer, que também imagina e sente-se”³¹, como traduziu Duque de Luynes, o primeiro tradutor das *Meditationes* de Descartes para o francês. Para Henry, Descartes não deixou de afirmar que sentimos nosso pensamento, sentimos que vemos, que ouvimos, que nos aquecemos. E é este sentir primitivo, porquanto é o que é, é esta aparência pura idêntica a si mesma e ao ser que este justamente define. Eu sinto que penso, logo eu sou³². É a partir desse Descartes, cuja única certeza é a de ser um sujeito afetivo, que Michel

29. MARTINS, Florinda. Apresentação à genealogia da psicanálise. In: HENRY, Michel. **Genealogia da Psicanálise: o começo perdido**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. p. 24.

30. HENRY, 2001, p. 112.

31. Tradução de “je suis une chose qui pense, c’est-à-dire qui doute, qui affirme, qui nie, qui connaît peut de choses, qui en ignore beaucoup, qui aime, qui hait qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent”. Texto acrescentado à tradução do latim “ergo sum res cogitans, id est dubitans, affirmans, negans, pauca intelligens, multa ignorans, volens, nolens, imaginans & sentiens” (DESCARTES, René. **Œuvres de Descartes**. Paris: Vrin, v. IX, 1986).

32. HENRY, 2009, p. 56.

Henry falou do conceito de auto-fruição, onde a ênfase está não num pensar despojado de contexto, mas na experiência imediata de sentir-se pensando, porque a vida se prova na vida, pois Ela é um *Si* dado a si mesmo na vida em sua auto-fruição a nós, e não na representação dela. Para Henry, em sua crítica à incompletude do cogito cartesiano, nas *cogitationes*, passa-se rapidamente do *sinto-me ver* para o juízo sobre o ver. Essa passagem rápida é cheia de consequências, o que determina, segundo ele, o destino da fenomenologia, deslocando o fenômeno da doação da vida para a representação desta. Esse *cogito* desencarnado já não fala da vida, mas de um dado – supostamente independente dela – e, portanto, artificial.

Quando as *cogitationes* são duramente interpretadas, sendo tidas apenas como um pensar desencarnado, sem um corpo sofrente que lhes dê concretude, abre-se caminho para que a educação seja vista como mera automatização da vida, como um saber que já não é cultura. É esse contexto que “a tradição ética e étnica, a cultura e a arte, o espiritual e o saber dos ancestrais já não são considerados fontes de vida”³³, como denuncia Karin Wondracek. Nesse hiato cultural emerge também um hiato entre os humanos, de forma que

os mais idosos, justamente por não acompanharem o saber técnico, são relegados pela sociedade e considerados incapazes de ensinar qualquer conteúdo válido aos mais novos. Com isso se produz um grande hiato entre as gerações, que impede o enraizamento de adolescentes e jovens na sua bagagem cultural. Desta forma, na sua orfandade étnica, ética e estética, tornam-se presa fácil de ideologias consumistas ou totalitárias.³⁴

Isso porque esse mundo criado segundo a face da técnica apenas, que já não investe as forças vitais, gera um mundo que não mais reflete a medida humana quer na espacialidade quer em sua relação com o tempo. Esse é um mundo criado que clama por seres adaptáveis, pois nega ao humano as

33. WONDRAECK, Karin H. K. Aconselhamento em tempo de barbárie: sofrimento, vida e encarnação. *Estudos Teológicos*. v. 50, n.2, p. 273-287, Jul./dez, 2010, p. 275.

34. WONDRAECK, 2010, p. 275.

ferramentas culturais com as quais ele altera a realidade. Quando a técnica se torna

fator hegemônico da organização social, o ser humano só mais raramente encontra a medida do seu ser, que permita o estabelecimento do sentido de si a cada um dos níveis de realidade para a constituição e o devir de seu ser.³⁵

A vida erroneamente passa a ser entendida como excêntrica ao ser humano, tanto que este pode, artificialmente, separar o saber do viver, de forma que, para conhecer, não se precisa mais sentir. Somos retirados da singularidade da vida, como bem registrou Rolf Kühn³⁶, de forma que a vivência imediata do *eu sou*, o sentimento, a impressão, a sensação, já não contam para a construção de saber, a menos que passem pelo filtro das objetivações que lhe roubam a subjetividade, retirando-lhes as raízes, de modo que o momento vivido e sentido é agora apenas um registro conceitual desvitalizado. Essa mediação não afetiva, tão contrária à mediação freiriana, esquece da Vida, divergindo dela ao ponto de conduzir-nos ao atual estado de mal-estar. Diante disso, “a barbárie surge, não como solução da Vida para o insuportável que é desinvestimento ou a desproporção de si própria”³⁷, mas como violência da própria vida, incomportável como é.

Essa visão de ciência, ideologicamente cega para a verdade da vida, quase obliterou a educação, desligando-a da subjetividade radical da vida, empurrando-a para o solo estranho da abstração pela abstração. Esse modelo de racionalidade dessubjetivada, pautada na herança galilaica, legou-nos um modelo irracional de educação que escolhe quem pode ou não ser criativo. Antonio Faundez, em seu livro falado com Paulo Freire, expõe como exemplo do desperdício de criatividade o caso do operário na fábrica se-

35. SAFRA, Gilberto. A fragmentação do éthos no mundo contemporâneo. In: NOÉ, Sidnei Vilmar (Org.). *Espiritualidade e Saúde. Da cura d'almas ao cuidado integral*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 10.

36. KÜHN, Rolf. A certeza do viver. In: MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga. (Orgs.) *A Felicidade: Fênix Renascida do Nihilismo*. Lisboa: Ed. CFUL/A. P. Mathesis, 2005. p. 175.

37. ANTÚNEZ, Andrés; MARTINS, Florinda. O acompanhamento terapêutico e a semiologia da violência do imprevisível na obra de Michel Henry: articulação entre humanologia e humanoterapia. *Diaphora*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-18, jan./jul. 2015. p. 14.

gundo o modelo de produtividade capitalista que, por estar incluído numa racionalidade do trabalho pré-determinado – com passos bem definidos a seguir – exerce o trabalho que, por natureza, é criativo, sem, contudo, tê-lo como tal, já que não encontra nele espaço de criação, mas de obediência aos modelos pré-estabelecidos. É citando Harry Braverman que Faundez nos mostra como a união entre a ideologia cientificista e a neurose produtivista nos impôs um quadro em que

quanto mais a ciência se incorpora ao processo de trabalho, menos o trabalhador entende o processo; quanto mais a máquina se torna um produto intelectual sofisticado, menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador.³⁸

Ou seja, o embrutecimento da força de trabalho e a alienação de seu próprio fazer, onde a técnica encontra-se tristemente sozinha e a criatividade das massas é ignorada, resultam na morte do processo de conhecimento, numa negação da própria educação.

Diante da barbárie, o que propomos é uma pedagogia da corpropriação³⁹, onde corpropriadar é transformar o mundo percebendo-se nele, como “habitantes da Terra enquanto seus proprietários”⁴⁰, engendrando história a partir de nossa interação e alteração criativa dele. Esse ímpeto criador, como dizia Freire, nasce da inconclusão do ser humano⁴¹, de forma que “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”⁴². Quanto mais os sujeitos pensantes partilham entre si os significados comuns, os laços que unem ambos à vida, mais libertadora é a

38. FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28.

39. Benoît Kanabus nos chama a atenção para o fato de que “encontramos em Michel Henry várias grafias para o conceito: “corps-propriation” em *La Barbarie e Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “corps-propriation” em *Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “co-propriation” em *Do Comunismo ao Capitalismo*; “copropriation” em *Genealogia da Psicanálise*. (KANABUS, Benoît. Le concept de corpsproprietation chez Michel Henry et Christophe Dejours. *Revista Humanística e Teologia*. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana. Tomo XXXV, fascículo 2, p. 101-113, dez. 2014. p. 101). Cada variação do termo tinha uma intenção bem clara. Por isso, a minha opção foi por usar uma grafia que remeta à versão exposta em *Phénoménologie de la vie*, pois essa mantém unidas as duas palavras, transmitindo a ideia de que é no corpo, e por meio dele, que nos apropriamos do saber. Ela não apenas expõe a ideia de co-propriedade, mas define que ela ocorre no corpo.

40. HENRY, 2012, p. 80.

41. FREIRE, 1981b, p. 32.

42. FREIRE, 1981b, p. 32.

educação. Isso porque permite a intervenção do educando no mundo, sendo uma educação/diálogo, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”⁴³. Esse processo de mudança da realidade, que é ao mesmo tempo a transformação do próprio ser humano, é produzido

ali onde esta realidade desdobra sua essência, nascida, em si e por si. Uma tal mudança interventora na vida a partir dela e como seu movimento próprio, como mudança real em sua oposição flagrante à impotência do discurso teórico, de toda teoria e de toda ideologia em geral, nós a denominamos práxis.⁴⁴

Isso ocorre sem pôr de parte os sentidos e o conhecimento sensível e sem reduzir a realidade aos corpos materiais, como fez Galileu. É na valorização dos saberes sensíveis que tratamos aqui do início de um pensar acerca de uma *pedagogia do invisível*, no sentido que educa sem perder de vista os elementos não mensuráveis da educação, isto é, aqueles próprios da sensibilidade. Afinal, quando as palavras perdem seu corpo, desconectando-se da realidade a que se referenciam, se faz necessário buscar no corpo a encarnação da palavra, recriando-a de modo a apropriar-se dela em nosso corpo subjetivo. Esse é o mesmo corpo que toca os objetos nomeados pelas palavras, por isso questionamos a possibilidade de haver palavra sem que esta seja corporeizada, sem que a pessoa possa alterá-la, sem a possibilidade de dar algo de si ao conceito de palavra transformando-a em palavra-experiência. Essa é uma questão ontológica da qual não podemos escapar.

A 46ª edição do Fórum Econômico Mundial em Davos estima que a denominada quarta revolução industrial⁴⁵ extinguirá 5 milhões de empregos nos próximos cinco anos. Esse quarto momento da revolução industrial tem se caracterizado por uma mudança drástica no modo de produção. A título de exemplo, podemos

43. FREIRE, 1983, p. 69.

44. HENRY, 2010b, p. 28.

45. A primeira revolução ocorreu com o aparecimento da máquina a vapor, a segunda com a eletricidade e a cadeia de montagem, e a terceira com a eletrônica e a robótica. A quarta revolução industrial já não se baseia num recurso tecnológico, mas na combinação de diversas possibilidades técnicas unidas à *Internet das Coisas* e à manipulação de um grande conjunto de dados armazenados para alterar modelos de negócio e de produção industrial.

citar a evolução das impressoras em três dimensões que, em 2016, chegaram ao ponto de ser capazes de construir 10 casas em um dia, ao valor unitário tão baixo que inviabiliza a produção baseada em mão de obra humana.

As fábricas têm atingido níveis impensáveis de automatização e até trabalhos onde tradicionalmente os seres humanos eram tidos como insubstituíveis estão ameaçados pelo desenvolvimento da capacidade de processamento dos algoritmos: vide a grande capacidade de empresas como a Google que, por meio de análises automáticas geradas por algoritmos, consegue traçar perfis e analisar riscos com maior eficiência e em menor tempo que equipes inteiras de analistas profissionais. Modelos de Big Data ou de *Machine Learning* têm sido usados por bancos na análise de crédito e até mesmo por escolas para avaliar o desempenho de professores. Cathy O’Neil narra o caso da escola MacFarland Middle School em Washington, que usa o sistema *Impact assessment* como ferramenta para avaliar professores. Tal sistema detecta professores com baixo desempenho que são posteriormente demitidos. Cathy O’Neil, uma severa crítica do Big Data, questiona em seu livro *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*⁴⁶ o potencial dos algoritmos para a ampliação da desigualdade social. Em entrevista ao jornal *El Pais*, O’Neil oferece um exemplo dessa desigualdade que faz do acesso à subjetividade humana na análise de dados um privilégio de alguns:

A automatização dos processos de seleção está crescendo entre 10 e 15% ao ano. Nos Estados Unidos, já são usados com 60% dos trabalhadores em potencial, e 72% dos currículos não chegam a ser analisados por pessoas. Os algoritmos costumam castigar os pobres, enquanto os ricos recebem um trato mais pessoal. Por exemplo, um escritório de advocacia renomado ou um colégio privado de elite se basearão mais em recomendações e entrevistas pessoais durante os processos de seleção do que uma rede de fast food. Os privilegiados são analisados por pessoas, e as massas, por máquinas.⁴⁷

46. O’Neil, C. **Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy**. New York: Broadway Books, 2017.

47. O’Neil, C. “Os privilegiados são analisados por pessoas; as massas, por máquinas”. [Entrevista

Outro terrífico exemplo nos é apresentado pela recepção cientificamente ideologizada do projeto “The Next Rembrandt”⁴⁸ no meio artístico e tecnológico. O projeto reuniu, num período de 18 meses, historiadores da arte, desenvolvedores de softwares, cientistas, engenheiros e analistas de dados para analisar as mais de 300 obras de Rembrandt e, por meio de escaneamento 3D de alta resolução, criar um algoritmo capaz de recriar o estilo do pintor holandês. Embora seja inegável a existência de algoritmos (padrões) na criação artística, quando a leitura dessa impressionante empreitada tecnológica deixa de lado o espírito humano e sua capacidade criativa, transmite uma equivocada mensagem dando a entender que a genialidade de Rembrandt pode ser resumida ao uso de um banco de dados visual, de forma que temos não a criação de uma obra de arte ao estilo do mestre holandês, mas a destruição da própria arte, pois retira da criação artística o que há de mais humano e vivo. A questão aqui não está na existência da pesquisa em si, por sinal bastante interessante, mas na ideologia que subjaz à sua recepção, desconsiderando a subjetividade para estabelecer modelos repetíveis, aos quais dá o nome de estilo, sem que o sejam. As problematizações críticas inerentes ao processo de produção da obra de arte têm a sua fonte na subjetividade humana e não estão acessíveis aos algoritmos, de modo que tal projeto revela apenas o pouco do que se dá a ver na luz, captável na análise dos 168.263 fragmentos de pinturas selecionados, sem que a inteligência artificial seja capaz de “reproduzir um Rembrandt” como o projeto publicita. As análises estatísticas, por não estarem enraizadas na essência da vida, jamais nos proverão um “próximo Rembrandt” e não serão capazes de compreender o que faz uma obra ser um Rembrandt. A ideia de decodificar o estilo do mestre alemão não é ingênua ou despropositada, pois a arte é uma fronteira para o processo de apagamento das subjetividades promovidas pelos algoritmos. Uma fronteira que enganosamente a solidão da técnica publicita ter ultrapassado.

concedida a] Ana Torres Menárguez. *El País*, 21 de novembro de 2018.

48. Cf. www.nextrembrandt.com.

Embora em algumas áreas ainda será necessária uma evolução técnica bastante grande para que a classe de trabalhadores seja realmente ameaçada por essas tecnologias, noutras a mudança já é presente e uma geração está a ser excluída por completa inabilidade de adaptar-se ao novo paradigma. A velocidade da evolução dessas tecnologias é espantosa e proporcionalmente inversa à velocidade com que a educação oferece saídas humanas à mecanização do trabalho. Quando algoritmos e abstrações matemáticas definem o futuro das populações, sempre a despeito da sensibilidade, a escola e outros espaços de educação naturalizam a exclusão do sensível, preparando o humano para a suposta superioridade do saber abstrato sobre os saberes da carne. Sendo a exclusão do sensível a exclusão da própria Vida e, consequentemente, da cultura que dela emerge, educadores e educandos são deixados num imenso vazio.

Diante do cenário em que a evolução da tecnologia se tornou um instrumento de marginalização daquilo que é mais humano, a nossa carne, a educação desconectada das leis da Vida se converteu num instrumento para naturalização desse modelo assustador de sociedade, no qual somos moldados à imagem de fórmulas matemáticas. Nesse contexto, podemos dizer que o atual modelo de escola nos tem oferecido um único resultado: a impossibilidade de subsistência humana no futuro, ao privilegiar os saberes estabelecidos “cientificamente” em detrimento dos saberes da sensibilidade, esses sim responsáveis pela nossa diferenciação do humano frente às máquinas. Ante tal absurdo, há que voltar a ouvir a emblemática frase de Charles Chaplin no final do filme *O Grande Ditador* e lembrarmos que não somos máquina, humano é o que somos⁴⁹. É fundamental buscarmos na encarnação os elementos críticos para intuirmos uma educação capaz de valorizar os saberes da nossa carnalidade, de modo que a lógica do que é apenas externo ceda lugar ao que nos é interno, num retorno ao educar segundo a medida humana.

49. CHAPLIN, Chaplin. **O grande ditador**. Estados Unidos, 1940, 124 minutos, DVD. p&b. son. A partir do minuto 2:01:19.

CULTURA, TRABALHO E PEDAGOGIA VIVA

Fabiano sentia-se um indivíduo sem cultura, que precisava adquirir, senão roubar, a cultura que lhe traria dignidade. Para ele, cultura e trabalho divergiam ao ponto de não entender a sua ação no mundo como um saber, mas como o agir de um animal. Trabalhava criativamente, contudo não reconhecia em tal trabalho um ato criativo, pois o valor de uso de seu trabalho lhe havia sido roubado e, espoliado, já não conseguia encontrar tal valoração. A despeito da representação que ele tinha de si, não se pode dizer que Fabiano não possuía cultura, afinal, essa é uma impossibilidade ontológica. Também não se pode imaginar que ele estava indiferente a ela, já que tinha maestria como sertanejo, o que fica evidente no capítulo intitulado *Inverno*, onde Graciliano Ramos narra as habilidades de Fabiano no campo como uma arte, uma *poiesis*. O trato do campo não era desempenhado por ele como uma técnica pura, mas estava impregnado de sentido e sensibilidade, o que demonstrava o movimento auto-doador da vida, de acréscimo de si, que conduz o humano ao movimento de ser mais. Henry corrobora para que assim pensemos, já que, para ele,

a cultura – a autorrevelação da vida em seu auto-crescimento – não está presente somente sob suas formas superiores em toda sociedade que bebe da fonte secreta (assim como está ausente de nossa sociedade, que situa o princípio de sua organização fora da vida), ela impregna a comunidade humana em seus extratos subjacentes, ali onde a atividade

responde a necessidades elementares, quer se trate da alimentação, do vestuário, da produção de “bens” em geral ou ainda das relações concretas dos membros da comunidade em si.¹

É por isso que a expropriação de que falamos não foi plena na vida do retirante, mas foi, contudo, eficiente no campo representativo, o que fica claro no registro da sua negativa em reconhecer-se como transformador do mundo, entendendo-o como pronto, acabado, tendo papéis definidos, onde só cabe a ele o ofício de sobrevivente. A desumanização solidifica-se no abandono da motivação primeira de toda arte: a de transformar o mundo, levando a pessoa humana a aceitar a ilusória ideia da representação primeira de um mundo concretizado, que a conduz a tentar apreender tal representação para depois viver de acordo com ela, sem, contudo, perceber-se vivendo, sem notar os movimentos que o fazem uma pessoa vivente. É essa abstração primeira que faz com que Fabiano, por não dominar os conceitos presentes nessa representação, acredite que não vive aos moldes dos outros humanos. Esses são os vestígios de uma doença da vida, como define Henry, manifesta na ideia de que o trabalho vivo, impregnado das marcas dessa vida autoafetiva e autoimpressiva, é destituído de saber e cultura, ou ainda, de que há na vida uma hierarquização capaz de valorar o saber segundo a sua capacidade de abstração. Para Michel Henry, a cultura é o cultivar da subjetividade consciente de si mesmo, o “*conatus* em ação da subjetividade pura da Vida, buscando reproduzir a si mesma num movimento infinito que descreve quase que uma tensão permanente sobre seus elementos constituintes”². Um si mesmo que se recoloca de modo contínuo, produtivo e crescente. A cultura é, portanto, a materialização da Vida subjetiva, por isso a tolice de separar vida e saber só pode ser entendida como sintoma da barbárie que nos assola, segregando os humanos de forma a dissolver os laços que lhes permitem perceber o chão comum que une toda a humanidade como uma comunidade de mútua afetação. Essa metáfora do chão comum da Vida que permeia esse livro é um elemento central para compreendermos que

1. HENRY, 2012, p. 15-16.

2. PONDÉ, Luiz Felipe. Os diálogos de Michel Henry contra o submundo. In: HENRY, 2012, p. 9.

a relação entre os humanos se baseia primordialmente no nosso nascimento comum como filhos da Vida, tal como defendido por Michel Henry em *Eu sou a verdade*. Tendo esse nascimento comum como pressuposto, compreendemos a relação comunitária dos seres humanos a partir da condição ontológica comum a todos, que é o nosso *status* de seres afetáveis e afetivos, o que faz do afeto o elemento constitutivo de nós mesmos, “no qual toda vida e toda modalidade da vida vem a si, se abraça ela mesma nesse Si vivo”³. Diante da segregação que desconhece esse chão comum, ocorre o desmoronar da percepção comunitária, gerando a ilusão de superioridade de alguns seres humanos sobre outros, como num sistema de casta, onde o trabalho e a intelectualidade são instrumentos de dominação e não de promoção da cultura. Tal contexto clama por uma resposta pedagógica. Resposta que nos é doada na própria vida e que colheremos, aqui, na experiência africana de Paulo Freire.

O educador pernambucano, durante o período do seu exílio, atuou por dez anos como consultor educacional para o *Conselho Mundial de Igrejas*, que lhe deu a oportunidade de ser “professor numa esquina de rua”⁴, em detrimento das salas e bibliotecas universitárias que para ele se constituíam numa clausura. E foram muitas as esquinas em que Freire lecionou, de tal forma que falar de seu período em Genebra é também falar de África e outras esquinas que lhe deram contato com os “esfarrapados do mundo”⁵. Seu trabalho no *Conselho Mundial de Igrejas* lhe permitiu ser um andarilho (como gostava de se auto referir) em terras africanas, atuando

3. HENRY, 2001, p. 80.

4. Acerca de sua ida para o Conselho Mundial de Igrejas, Freire escreveu: “Eu preferia vir para o Conselho, porque o problema de ser professor para mim não se coloca. Eu me acho professor numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da universidade para ser um educador. Não é o título que a universidade vai me dar que me interessa, mas a possibilidade de trabalho. E naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de bibliotecas e começar a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava esta oportunidade”. (FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 10).

5. Diferente de Hegel que, apesar de sua grandeza, contribuiu para perpetuar preconceitos contra o povo africano (um povo sem “consciência de algo superior”), Freire viu a África em seu contexto e sua beleza, buscando aprender com ela, em contato com seu povo e sua intelectualidade ancestral. Seus aprendizados em solo africano foram registrados no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, que escreveu juntamente com Antonio Faundez, um educador chileno exilado na Suíça.

em Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, de forma a contribuir com as ex-colônias portuguesas em seu processo de superação ideológica e reencontro com sua identidade africana após sua recém-libertação do jugo colonial. Além dos países de língua portuguesa, em 1971, Freire visitou a Zâmbia e a Tanzânia, onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação. Na Tanzânia, conheceu o presidente Julius Nyerere, conhecido como “professor”⁶, que o convidou a participar da “Campanha de Alfabetização da Tanzânia”.

Essa dialética, proveniente do transitar entre dois mundos, fez parte de toda a sua vida, legando-lhe a capacidade de pertença a realidades que originalmente não eram suas, tanto que ao lembrar da Tanzânia, Freire narrou como as “mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar” a ele, sobre ele:

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gíngar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava.⁷

Em sua experiência no Conselho Mundial de Igrejas, pôde situar-se entre a rica Genebra e a empobrecida África, dialogando existencialmente com ambas as realidades. Sua habilidade cognitiva estava exatamente na capacidade de encontrar pontos de comunhão entre realidades díspares.

6. Julius Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar numa universidade britânica. Iniciou sua vida política em 1954, com a fundação do *Partido Tanganyika African National Union* (TANU), que conduziu a Tanzânia à independência da Grã-Bretanha em 13 de dezembro de 1962. Em 1985, foi-lhe atribuído o *Prêmio Internacional Stalin* para o fortalecimento da Paz entre os Povos.

7. FREIRE, 1978, p. 13.

Juntamente com outros brasileiros exilados, Freire fundou o *Instituto de Ação Cultural* (IDAC) com a finalidade de prestar serviços educacionais aos países do então denominado “terceiro mundo”, em especial aqueles que lutavam por sua independência. Foi no âmbito do IDAC que Freire foi convidado pelo então Ministro da Educação da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para colaborar no desenvolvimento do programa educacional desse país. Na Guiné-Bissau, o educador fez o exercício de humildade e escuta, aguardando o tempo oportuno para apresentar ao governo guineense o problema acerca de seu projeto de alfabetização. Essa ação era coerente com o compromisso de não fazer dos nacionais que solicitavam ajuda “puros objetos da mesma”.⁸

Freire acreditava que não se podia alfabetizar o povo na língua do colonizador, principalmente por tratar-se de uma população majoritariamente camponesa, composta por diversos grupos étnicos (Balantas, Fulas, Manjacos, Mandingas) que sempre tiveram profunda resistência em aceitar a língua do colonizador. Freire notou que os progressos no programa de alfabetização em língua portuguesa eram muito lentos, isso porque “o português era completamente alheio às práticas sociais diárias do vilarejo. Os vilarejos não conheciam o português, nem mesmo na sua forma oral”⁹. Mesmo o crioulo, hoje considerada a língua nacional do país, não era falado por todos os grupos étnicos. Ainda assim, Freire defendia que a alfabetização deveria acontecer nessa língua¹⁰ por ter mais proximidade com a realidade da população. A despeito de suas convicções, organizou seminários e colóquios para debater o tema, envolvendo representantes dos cinco países lusófonos, a fim de que tais eventos servissem de espaço de escuta e diálogo para compreender a extensão do problema e sua solução, na procura “dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem [à pessoa alfabetizanda]

8. FREIRE, 1978, p. 15.

9. IDAC (Instituto de Ação Cultural). *Guiné-Bissau '79*. Learning by living and doing. Geneva: IDAC, 1979.

10. Logicamente, o crioulo era um dos muitos idiomas falados na Guiné-Bissau e a escolha dele em detrimento dos demais idiomas nativos seria considerado por muitos como uma injustiça, devido ao pragmatismo do governo guineense, que via no idioma português vantagens por já ser usado nas “escolas-piloto” fundadas durante a luta pela libertação. Além disso, o pragmatismo do governo do PAIGC, que antevia os altos custos da tradução de documentos, livros e cartilhas para outra língua, o fez aceitar a contradição de manter a língua do colonizador, mesmo em pleno processo de superação da herança colonialista.

exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização”¹¹. Freire tinha certeza quanto ao papel do educador como “um inventor e um reinventor constante”¹² da cultura, mas também sabia que tal invenção e reinvenção aplicavam-se, inicialmente, na vida do próprio educador, fruto de sua capacidade de dialogar com a cultura em que se está inserindo.

Foi em Guiné-Bissau que Freire conheceu as ideias do político Amílcar Cabral, a principal liderança na construção do *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde* (PAIGC) e na luta anticolonial¹³. Amílcar Cabral, mais que um revolucionário, foi um pedagogo da revolução que, segundo Carlos Lopes,

compreendeu que os fundamentos da luta pela libertação nacional eram políticos e, portanto, a vitória só seria possível se os movimentos de libertação conseguissem primeiro articular posições políticas, e só depois justificar a ação militar.¹⁴

Agrônomo de formação, Amílcar Cabral foi responsável pelo recenseamento agrícola da Guiné-Bissau, fato que lhe permitiu conhecer a realidade dos camponeses e perceber a realidade social de seu país como poucos. A partir dessa vivência, o político guineense, sob o lema “Unidade e luta”, fez de sua militância política um ato pedagógico de libertação, que não reduziu a luta por libertação à relação agônica com o colonialismo, mas a transformou em luta a favor da unidade, onde a educação crítica era um elemento fundamental. A valorização da educação libertadora promovida por Amílcar contribuiu para potencializar o conceito freiriano de “politicidade da educação”. Nesse contexto de uma educação que não é neutra, a alfabetização

11. FREIRE, 1978, p. 17.

12. FREIRE, 1978, p. 17.

13. É importante salientar o espírito diplomático desse pragmático revolucionário que sabia separar a luta contra o colonialismo de suas relações afetivas com o povo português, como fica evidente na frase: “Nós nunca confundimos ‘colonialismo português’ com ‘povo de Portugal’ e temos feito tudo, na medida das nossas possibilidades, para preservar, apesar dos crimes cometidos pelos colonialistas portugueses, as possibilidades de uma cooperação, de amizade, de solidariedade e de colaboração eficaz com o povo de Portugal, numa base de independência, de igualdade de direitos e de reciprocidade de vantagens, seja para o progresso da nossa terra, seja para o progresso do povo português” (CABRAL, Amílcar. *Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974. p. 18).

14. LOPES, Carlos (Org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 9.

deixa de ser pura técnica, se é que algum dia foi¹⁵, para ser entendida por Freire como descolonização cultural e assunção da cultura do povo.

Desde Platão, a educação está indissociavelmente ligada com a *práxis* política¹⁶. A ideia de uma educação neutra, concebida como plenamente divorciada da política, não é ingênua, mas plenamente intencional e promotora de alienação. Por isso, para Paulo Freire, educar é um ato político¹⁷, pois o humano, sendo um animal político (*zoon politikón*), como bem definiu Aristóteles, tem nesse fazer uma expressão natural da sua vida. Por isso, todo educador deve assumir a politicidade de sua prática, pois o espaço escolar nunca é um espaço neutro.

Freire vivenciou a reconstrução das vilas e cidades arrasadas durante a guerra anticolonialista. Esse foi um importante marco existencial, em que Freire introjetou, de forma não-dogmática, as categorias analíticas marxistas socioeconômicas, sob influência de Amilcar, a quem considerava “um muito bom marxista”¹⁸ por fazer “uma leitura africana de Marx”, uma leitura contextualizada, em detrimento da tradicional leitura europeia do século XIX. A convivência com os trabalhadores, tanto nas lavouras quanto na reconstrução das vilas, em todas as relações implicadas neste processo, foi entendida por Freire como “conteúdo” e “método” pedagógico.

Sob a nítida influência da análise que Marx faz da *práxis* em *A ideologia alemã*, o educador pernambucano radicalizou sua pedagogia, numa dialética

15. A já citada experiência de Angicos concorre para pensarmos que, mesmo sem teorizar acerca do binômio política/educação, no período, a prática pedagógica levada a cabo explicita a não neutralidade de todo processo educativo. A recepção do método de Freire na época demonstra que a neutralidade da educação sequer pairava na mente dos participantes, como fica evidente nas palavras do General Humberto de Alencar Castelo Branco, comandante da Região Militar no Recife, que participou da formatura da primeira turma de Angicos. No final do evento, o General disse a Calazans Fernandes: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões”. (FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de Esperança**: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994. p. 18)

16. Em Platão, para se contemplar a ideia de Bem supremo, se fazia necessária a correta preocupação com a educação capaz de promover a qualificação dos cidadãos que comporiam a sociedade justa eticamente e politicamente. A sociedade perfeita seria composta por cidadãos virtuosos, por isso, tais homens deveriam ser versados na argumentação e retórica para exercerem a cidadania de forma ativa, não como escravos submissos.

17. Cf. FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

18. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 113.

entre ação e reflexão, fazendo dela um instrumento de transformação revolucionária. Essa *práxis* não pode acontecer sem a descolonização cultural e a transformação dos modos de produção. Freire, assim como Amílcar¹⁹, não compreendia a luta de classes de modo abstrato, mas totalmente inserida no processo de produção, encontrando, nesse imbricamento, seu papel na construção histórica. É por isso que Freire enxergou na mudança dos modos de produção um papel importante no processo de libertação. Isso foi o que o levou a criar os *Cadernos de Cultura Popular*, redigidos durante a experiência de alfabetização em São Tomé e Príncipe, integrando à alfabetização temas como saúde, higiene e trabalho (cuidados com a água e com o solo, planejamento da venda dos produtos) e fazendo com que a educação deixe de ser uma atividade especializada e passe a ser ferramenta de transformação.

A visão que Freire tinha de si em relação ao marxismo era diferente da que tinha de Amílcar. Ele mesmo dizia que, por respeito a Marx, não se definia como marxista. Isso porque, nas palavras de Freire:

um teórico que aceite algum *a priori* da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica.²⁰

Sua crença em Deus como *a priori*, sua negativa em explicitar isto historicamente e a afirmativa de que a luta de classes não é o motor da história, mas um dentre muitos deles, o impedia de ver-se como marxista, mesmo fazendo uso de categorias de Marx “para desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade”²¹.

19. Em 1966, no âmbito da Conferência Tricontinental (África, Ásia e América Latina), em Havana, Amílcar Cabral proferiu um discurso citado por Paulo Freire, no qual “rejeita a afirmação de que a luta de classes é o motor da história [...] Ele analisa historicamente o surgimento das classes, marxistamente falando, e afirma que, muito mais do que a classe, é o modo de produção que se constitui em motor da história” (FREIRE, 2005, p. 113).

20. SAVIANI, Dermeval. Educação: preparação para o século XXI (Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). *Caderno Pedagógico*, Curitiba, p. 44-62, out., 1997. p. 48.

21. SAVIANI, 1997, p. 48.

Essa postura de Freire, nas décadas de 1960 e 1970, rendeu muitas críticas ao educador por parte de intelectuais brasileiros e latino-americanos que não aceitavam a sua discordância com o uso dos referenciais marxistas como base para a análise da realidade sociopolítica, nomeadamente os referenciais atrelados à teleologia política, que definem a luta de classes como sendo o motor da história e o proletariado como o agente universal da revolução humanizadora da sociedade. Embora tais críticas residissem no campo formal, numa incompreensão do caráter dialético do uso da categoria de *oprimido* em detrimento da clássica leitura da luta de classes²², para esses, Freire deveria ser compreendido como pertencente ao idealismo. Freire mesmo, na apresentação da *Pedagogia do Oprimido*, alerta para o fato de que conceitos como diálogo, amor, humildade, vocação ontológica, elaborados no âmbito de uma pedagogia da libertação humana, podem ser entendidos como idealismo. Mas, para ele, comungante de tantos e díspares pensamentos, sua pedagogia é “um trabalho para seres humanos radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade,”²³ poderiam completar a leitura da *Pedagogia do Oprimido* e encontrar nela espaço para comunhão e mútua afetação²⁴.

Sempre foi difícil categorizar Freire numa corrente de pensamento apenas, por isso, concordamos com Linda Bimbi que, no prefácio da edição italiana da *Pedagogia do Oprimido*, definiu Freire como “inclassificável”, pois suas ideias foram construídas em diálogo com diversos pensamentos, sem, contudo, servir-se deles como dogmas. Freire manteve sempre profunda crítica aos filósofos que estudou, lendo e recebendo inspirações filosóficas diversas, de forma que, em nenhum momento, filiou-se a qualquer corrente de pensamento,

22. FREIRE, 1992, p. 89.

23. FREIRE, 1983, p. 21-22.

24. A comunhão e o diálogo constituíram elemento fundamental na biografia de Freire, de forma que nesses dois elementos encontramos o fundamento e a finalidade de sua filosofia da educação. Os filósofos Rogelio Blanco e Enrique Dussel, leitores de Freire, enfatizam que, a despeito de todas as leituras feitas pelo pedagogo brasileiro, as maiores influências sobre ele advêm das situações existenciais e das suas muitas interações com outras pessoas, deixando-se influenciar por elas. Cf. BLANCO, Rogelio. **La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora**. Madrid: Zero-Zyx, 1982, p. 17-19, e DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998. p. 439.

o que apresenta uma grande dificuldade aos estudiosos do educador, que não conseguem, portanto, enquadrá-lo num movimento filosófico ou educacional²⁵.

Sua rebeldia intelectual, que renegava todo determinismo ou mecanicismo intelectual, se manifestou na recusa em aceitar de forma acrítica os dogmas marxistas, principalmente a interpretação corrente acerca da luta de classes. Freire, crítico da falta de dialeticidade das concepções de história e existência humana no marxismo, propunha uma outra leitura marxiana, desprovida da concepção de um progresso linear da história e capaz de promover um “movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoal”²⁶. Freire incorporou criativamente em sua filosofia da educação vários marxismos, como o de Lucien Goldmann, György Lukács e Eric Hobsbawn, nomeadamente no tocante às preocupações analíticas “superestruturais”. Nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, a inclusão do debate acerca da categoria de “infra-estrutura” levou o educador brasileiro a ver o trabalho e a produção como *locus* político-educativo, sendo balizadores dos conteúdos programáticos escolares. No entanto, a educação não deveria submeter-se às relações de produção de mercado, mas criticamente exercer um esforço interestrutural para transformá-las, tanto ao nível da infra-estrutura quanto no nível político-ideológico das superestruturas. Sendo sua

25. Apesar da dificuldade de classificar as ideias e as influências a que Freire esteve sujeito, usamos nesse livro a sistematização sugerida por Afonso Celso Scocuglia (SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1999), que entende o corpus freiriano como a manifestação de três fases de elaboração teórica: o primeiro Freire, que compreende a produção entre os anos de 1959 e 1970 e tem seu início marcado por um certo idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, nomeadamente a influência filosófica de Tristão de Ataíde, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, a teoria sociológica de Karl Mannheim, Georges Gurvitch e Pe. Lebre, além do diálogo com os brasileiros Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Oliveira Vianna, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ainda nesse período, Freire caminhou paulatinamente para o encontro com a fenomenologia, em especial a filosofia existencialista de Ortega y Gasset, Sartre, Heidegger e Jaspers. O segundo Freire, correspondente à década de 1970, marcada principalmente pela já citada *Pedagogia do Oprimido*, que mostra uma clara aproximação com a tradição radical de Marx e Engels, bem como com as leituras africanas e latino-americanas de Marx, significando um sério aprofundamento da discussão acerca do binômio política/educação. Por fim, o terceiro Freire correspondente às duas últimas décadas de sua produção acadêmica, as de 1980 e 1990, um período em que Freire, já sendo reconhecido internacionalmente, revê criticamente sua obra ao ponto de declarar que só leu sua *Pedagogia do Oprimido* quem acompanhou as constantes revisões que fez a esta obra. No entanto, entendemos que a divisão proposta por Scocuglia não pode ser em pleno respeitada, pois ela fala de ênfases e não de uma compartimentação histórica estanque. Temos por certo que, a despeito do caráter didático dessa divisão, é importante que o leitor esteja atento à limitação comum a toda periodização ou sistematização.

26. ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 18.

proposta educacional a de uma pedagogia da leitura da realidade, o educador compreendeu como fundamental a análise da prática social, portanto, o adestramento profissional ou a mecanização educacional eram vistos por ele como um ensino inautêntico que deveria ser superado no movimento de conscientização que permitisse ao trabalhador entender o próprio processo de trabalho. Essa relação crítica entre educação e trabalho demonstra o imbricamento entre a teoria e a prática, e elimina a separação artificial entre ambas. Dessa forma, demonstrando uma clara influência de Antonio Gramsci, Freire propõe a figura do trabalhador/estudante e da trabalhadora/estudante (não mais mão de obra vazia) que estuda enquanto trabalha, e que não mais estuda para depois trabalhar, ou então trabalha para depois estudar²⁷, mas trabalha e estuda, num movimento dialético e vivo entre esses dois polos criativos. Notemos que Freire não despreza o momento teórico, mas o vê unido ao contexto concreto. Seu desprezo está na identificação da teoria como “verbosidade” separada da prática, optando somente pela abstração que em muito se opõe à realidade.

Esse desprezo pela “verbosidade” se manifesta numa confiança na capacidade das pessoas tomarem postura política. Diferente dos governos da tecnocracia, tão comuns na contemporaneidade, Freire não nutria a desconfiança acerca da capacidade popular de tomar decisões. Desprover a pessoa trabalhadora da possibilidade de pensar seu futuro, acreditando que somente alguns têm o poder decisório, já que só estes possuem os conhecimentos necessários para decidir criticamente, é destruir a ideia de democracia e substituí-la por um discurso de legitimação de um grupo em detrimento do coletivo. É a forma de subjugar a vontade coletiva pelo argumento do saber decidir.

Mesmo que não exista evidência de que Henry tenha lido Freire ou Freire a Henry, as críticas freirianas encontraram um grande paralelismo com a leitura de Michel Henry, que, nos dois volumes de sua obra sobre Marx, não poupou críticas ao marxismo clássico, entendido por ele como apenas uma

27. FREIRE, 1978, p. 21.

doutrina política. O ambicioso propósito de Henry foi o de “dar a palavra ao próprio Marx”²⁸. Para tanto, Henry promoveu uma verdadeira *epoché* do marxismo para, assim, questionar acerca do sentido do texto original do autor de *O Capital*. Nessa busca, na qual dedicou 10 anos de sua vida, Henry viajou e conheceu algumas experimentações socialistas, o que o levou a concluir que o insucesso dessa ideologia está no fato de esta ignorar os seres humanos em sua encarnação. Tendo sido o marxismo clássico formulado a partir de textos histórico-políticos de Marx que “não contém seu princípio de inteligibilidade neles mesmos”²⁹ e sem contar com a leitura dos *Manuscritos de Paris* e *A Ideologia Alemã*, só publicadas postumamente em 1932, Henry compreendeu que, pela ausência dos conceitos fundadores, Marx foi mal interpretado, de tal forma que considerou o marxismo, por estar baseado em conceitos derivados, “um conjunto de contradições que se tem feito acerca de Marx”³⁰. Henry viu em Marx, e não no marxismo, a valorização do indivíduo e do trabalho vivo, o que lhe permitiu encontrar a forma subjetiva de um Marx produtor de um pensamento sobre a vida, capaz de valorizar o que é vivo em detrimento de abstrações sociais, tais como “a Sociedade” e sua análise em “classes”, sua história, movimento e contradições. Para Marx, a realidade concreta das sociedades não está numa consciência, numa representação dos humanos acerca de si, mas num elemento subjacente constituído pela vida em sua atividade, isto é, por uma *práxis* que nenhum pensamento ou possibilidade de representação pode reduzir. Não há como compreender um sistema econômico sem considerar a vida em seu caráter sofrente, como individualidade viva que, motivada por uma necessidade, transforma a natureza para transformar seu sofrimento³¹.

Não se trata da vida biológica, das moléculas e neurônios, mas da vida tal qual essa se nos mostra, “cujo ser em si consiste em experimentar-se a si

28. HENRY, Michel. **Marx**: Una filosofía de la realidad. Tradução de Nicolás Gómez. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2011. p. 28.

29. HENRY, 2011, p. 10.

30. HENRY, 2011, p. 9.

31. HENRY, 2011, p. 110.

mesma, sentir-se, atuar, sofrer e gozar”³². É assim que a vida pode ser entendida a partir de quatro características, nas quais ela é subjetiva, individual, essencialmente ativa e essencialmente necessidade. Somente a partir dessa abordagem que o universo pode constantemente ser transformado pela práxis subjetiva de indivíduos vivos e não por ideias maximizadas acerca do que se entende por sociedade ou economia.

A denúncia desenvolvida em Marx acerca do erro de construir um sistema que viole as leis da vida foi ampliada, em 1990, no texto *Du communisme au capitalisme. Théorie d'une catastrophe*³³, onde esses dois modelos econômicos são tomados por Michel Henry como as duas faces de uma mesma moeda, a da negação da vida, que transforma ambos em “duas figuras de morte”³⁴. É a morte manifesta nas duas faces de um sistema técnico-econômico e social que desconsidera os indivíduos vivos, desconsiderando as leis da vida. Essa desconsideração, ao promover o aniquilamento dos indivíduos, traz consigo o consequente desinvestimento, não de si, como em *Le fils de roi*, mas dos outros. Nessa dupla crítica, tendo como base o livro III de *O Capital*, Henry demonstrou como a ideologia marxista, ao substituir os *indivíduos vivos*, o *trabalho vivo*, a *força subjetiva do trabalho* por abstrações ideais, acabou por conduzir os regimes socialistas à deriva política totalitária e, de maneira ainda mais profunda, ao fracasso econômico. Por ignorar a intuição de Marx, no qual a Vida, e consequentemente os indivíduos vivos, possuem força, poder e eficácia, dessa forma, a substituição do vivo por entidades abstratas tem por consequência nada mais que imobilidade que conduz à ruína. Não são sociedades ou classes que fazem algo, como construir casas ou cozer pães, pois para produzir alguma coisa se faz necessário os seres humanos. Na análise do socialismo, Henry compreende que todo o regime

32. HENRY, 2011, p. 299.

33. HENRY, Michel. *Du communisme au capitalisme: Théorie d'une catastrophe*. Paris: Odile Jacob, 1990.

34. HENRY, 1990, p. 23.

que situa na fonte da organização social uma abstração deste gênero, uma classe, um partido, está condenado à impotência, à miséria que inevitavelmente resulta da expulsão da única verdadeira força que é a do próprio indivíduo.³⁵

Em decorrência do insucesso dos regimes socialistas, criou-se a ideia de que nos resta somente uma via, a do liberalismo econômico e do livre mercado, em suma, a realidade do capitalismo, por ser essa capaz de “apelar ao indivíduo, à sua energia, à sua iniciativa – à sua liberdade”³⁶. Esqueceu-se ou ignorou-se que o sucesso da empreitada capitalista está na exploração da força de trabalho do indivíduo de modo contrário à vida, produzindo a transformação da terra por meio da igual transformação dos humanos em entidades domináveis, o que desconsidera o vivente, de forma diferente ao que ocorre no modelo socialista, mas de modo igualmente desumanizador, pois já não lida com seres humanos, mas com algo objetivado. Como afirmou Henry, “o capitalismo encontra-se corroído pelo mesmo mal que conduziu o socialismo à sua última morada: a eliminação da vida subjetiva e do indivíduo vivo”³⁷. É em tal atitude que reside o contraponto entre os viventes e o regime capitalista, de forma que a coexistência entre ambos se torna a cada dia mais insuperável.

Henry apresenta a contradição entre o capitalismo e a técnica como a última contradição do regime capitalista, afirmando o fato de que, nos países industriais, “a técnica se volta contra o capitalismo para roê-lo a partir de dentro, para consumi-lo de maneira inexorável até a sua ruína”³⁸. Devido à crescente automatização, o aumento do sucesso da produção industrial acaba se separando do trabalho vivo, o que nos conduz a um modo de vida grosseiro, de uma técnica que se define “pela exclusão da vida transcendental, que constitui a humanidade do homem”³⁹.

35. HENRY, 1990, p. 22.

36. HENRY, 1990, p. 22.

37. HENRY, 1990, p. 23.

38. HENRY, 2005, p. 95.

39. HENRY, 2012, p. 184.

Tais críticas, tanto de Henry quanto de Freire, nos servem como alerta para todo e qualquer modelo pedagógico que parta de abstrações, ou tentativa de diluição das individualidades em categorias englobantes que deixem de os considerar como são, vivos e tão somente vivos. Se encontramos na depreciação do universo vocabular do educando uma forma de roubo da fala, podemos perceber no artificial desligamento entre educação e trabalho vivo o roubo do corpo e, conseqüentemente, da cultura proveniente da ação desse corpo no mundo, exatamente por tentar subtrair nossa “co-pertença primitiva do universo e da vida”⁴⁰. É por isso que toda pedagogia que se queira encarnar, deve tomar tal carne da materialidade existencial encontrada no trabalho e na ação dos humanos criativos no mundo. Afinal, como confirma Enrique Dussel, a vida “não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação”⁴¹, portanto, ou educamos nela, ou, simplesmente, não educamos vivos.

40. HENRY, 1990, p. 135.

41. DUSSEL, 1998, p. 11.

A LEITURA DO MUNDO E A VOCAÇÃO PARA SER MAIS

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

– Um homem, Fabiano.

Coçou o queixo cabeludo, parou, reacendeu o cigarro. Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma rês na fazenda alheia.¹

Nessa cena, retirada do segundo capítulo de *Vidas Secas*, Fabiano, após sobreviver à fatigante caminhada pela aridez do sertão nordestino, medita sobre sua humanidade ou sobre a ausência dela. Enquanto fuma um cigarro de palha, o sertanejo pensa alto e da sua boca saem as palavras: “Fabiano, você é um homem”. Imaginando que as crianças o teriam ouvido, corrige a frase dizendo: “Você é um bicho”. Fabiano orgulhava-se por não ser um fraco, mas um sobrevivente como os bichos, afinal, “bicho é capaz de vencer as dificuldades”². A preocupação desse pai é muito imediata. Para ele, basta resistir como erva que a seca não consome. Nesse ambiente tão desumani-

1. RAMOS, 2013. (cap. II).

2. RAMOS, 2013. (cap. II).

zador, a cadela Baleia parece ter mais consciência de sua miséria que os dois filhos do personagem Fabiano que, quanto mais progridem na empreitada de fugir da fome, mais se iludem com a ideia de sua animalidade, não tendo nem ao menos a dignidade de um nome, sendo apenas referenciados na trama como *o filho mais novo* e *o filho mais velho*.

Quando Freire afirma que, para o ser humano, “a sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado”³, está afirmando a capacidade humana de integração e transformação. Para o educador, a luta pela humanização se dá no mundo, do qual o humano é inseparável e onde encontra “os quadros e os pontos de apoio de sua tomada de consciência sobre si mesmo”⁴. Por isso, o humano deve, por um lado, evitar ser objetivado no mundo e, por outro, não tomar o mundo como algo dissociado de si. A relação do humano com a realidade do mundo deve ser criativa, humanizadora, “acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”⁵. Dessa forma, sendo um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”⁶, podendo, dessa forma, temporalizar os espaços geográficos e gerar cultura.

Para Freire, os humanos, em sua inconclusão ontológica, são seres no mundo e com o mundo, sendo “tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”⁷. Nessa concepção, tão influenciada por Gabriel Marcel, o humano é um ser “situado e temporalizado”⁸, logo, capaz de transformar o mundo crítica e criativamente, relacionando-se ao invés de adaptar-se apenas, de forma que, embora o humano ajuste-se à realidade, deve fazê-lo de forma criadora. Sua subjetividade é potente para criar existência, por isso não está submerso aos movimentos dos sentidos, conseguindo transpor o movimento da pura adaptação ao suporte, definido por Freire como

3. FREIRE, 1967, p. 42.

4. FREIRE, 1982, p. 43.

5. FREIRE, 1967, p. 47.

6. FREIRE, 1967, p. 39.

7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 40.

8. FREIRE, 1981, p. 35.

o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas.⁹

O ser humano, por sua parte, não se limita nem aos comportamentos de sua espécie, nem aos limites impostos pelo meio. É por meio do “espanto diante da vida” que o humano se faz humano, pois, afinal, em sua indefinição, o humano “surge no mundo, e se define em seguida”¹⁰, sendo a liberdade sua forma de estar no mundo, como expõe Sartre ao afirmar que:

Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse ele de existir, o homem nada é além do que ele se faz.¹¹

Para Freire, leitor de Sartre, a inconclusão ontológica é o fundamento da curiosidade e o motor da procura do humano por novos saberes. Em não havendo consciência da inconclusão, não há também a busca e os humanos são tomados como prontos, acabados, desistoricizando-se e negando a sua vocação de ser mais. Essa inconclusão manifesta-se no fato de que diante de todo ser humano está a possibilidade de humanizar-se e desumanizar-se, já que, por não estar acabado, cabe-lhe somente o movimento rumo a uma ou outra possibilidade. No entanto, somente a primeira, a humanização, é parte da vocação ontológica do ser humano, sendo a segunda uma distorção proveniente da negação da vocação de todo humano¹². Contrário à sua vocação, o ser humano pode entrar num processo de puro ajustamento passivo como o do personagem Fabiano que, oprimido pela ideologia legitimadora

9. FREIRE, 1996, p. 50.

10. SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 25.

11. SARTRE, 2010, p. 25.

12. FREIRE, 1983, p. 70.

do sistema de exclusão¹³, apenas adapta-se, sem poder ou acreditar poder transformar o mundo. Fabiano não se integra ao mundo, apenas submete-se à passividade do amoldar-se, como alguém que, não podendo mudar a realidade, muda a si mesmo, o que dá “margem a uma débil ação defensiva [na qual], para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se”¹⁴. Isso explica as palavras do personagem ao ver-se como bicho. Um bicho que sonha em erguer a cabeça e ser gente.

Sendo o humano um ser de *diálogos* e *comunhão*, podemos compreender que foi na deformação da relação com o mundo que a família de retirantes viu a consciência de sua humanidade lhe ser paulatinamente roubada. É na desvalorização de seu protagonismo que esses viventes se veem como *pouco humanos*, percebendo-se limitados diante do mundo e encaracolando-se na árdua tarefa de não sucumbir diante da opressão. Essa prisão do humano à experiência imediata do mundo, sem reflexão crítica ou desejo de transformação, pode conduzi-lo à alienação, que, segundo Erich Fromm, de quem Freire foi ávido leitor¹⁵, é

13. Aqui, ideologia nada tem a ver com o sentido original do termo, como definido por Destutt de Tracy, mas com o sentido estritamente negativo que, segundo a tradição marxista, é um conjunto de configurações sociais, manifestas em crenças e ideias, que justificam ou encobrem a verdadeira razão de ser de um determinado regime econômico e social. Acerca do uso dessa concepção de ideologia pelo neoliberalismo, Freire escreveu em sua *Pedagogia da autonomia*: “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora” (FREIRE, 1996, p. 21).

14. FREIRE, 1967, p. 42.

15. Em 1966, Freire fez sua primeira saída do Chile, indo ao México para uma série de conferências. Nessa viagem, Freire, no Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), na cidade de Cuernavaca, reencontrou Ivan Illich, que conhecera no Recife. Com Illich, ferrenho defensor da desescolarização, Freire travou debates apaixonados acerca de escolarização, educação e conscientização. Além do encontro com o filósofo e educador austríaco, nessa época Freire conheceu o filósofo e psicanalista alemão Erich Fromm, com quem conviveu em sua estada pelo México. É possível, em visita ao acervo de Paulo Freire, ver toda a obra de Erich Fromm, contendo anotações feitas pelo educador brasileiro em seus estudos acerca do freudo-marxismo que, cabe ressaltar, foi um instrumento importante para que Freire pudesse compreender a passividade diante do autoritarismo e o conformismo social presentes na América Latina. Em suas principais obras, o educador cita fartamente os livros *O medo e a liberdade* e *O coração do homem*, o que demonstra a importância de Fromm para Freire. É por meio de Fromm que Freire tornou-se “sucessor da primeira Escola de Frankfurt em sua materialidade negativa”, como nos explica Dussel (DUSSEL, 1998, p. 434).

um modo de experiência em que a pessoa se sente como um estranho. Poder-se-ia dizer que a pessoa se aliena de si mesma. Não se sente como centro do seu mundo, como criadora de seus próprios atos, tendo sido os seus atos e as consequências desses atos transformados em seus senhores, aos quais obedece e aos quais até adora. A pessoa alienada não tem contato consigo mesma e também não o tem com nenhuma outra pessoa. Percebe a si e aos demais como são percebidas as coisas: com os sentidos e com o senso comum, mas, ao mesmo tempo, sem relacionar-se produtivamente consigo mesmo e com o mundo exterior.¹⁶

Fabiano quase não falava, e quando falava “usava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural”¹⁷, mais apropriada ao diálogo com os animais do que com os humanos. Essa relação é compreensível, afinal, sobreviver é a virtude dos bichos e ele tinha de si a consciência de ser fundamentalmente um sobrevivente, resumindo a existência ao ato insistente de driblar a morte, sendo essa sua principal qualidade. Diante da dura realidade de ser um ninguém, Fabiano olha para seus meninos e, num lampejo breve de esperança, sonha com a possibilidade de um dia seus filhos, não sendo apenas bichos, poderem dar a si o luxo de pensar¹⁸. Um dia, até mesmo ele deixaria de ser um tatu, duro e lerdo, e sairia de sua toca para andar com a cabeça levantada e ser então um ser humano, numa manifestação clara do que Freire chama de *vocação humana para ser mais*, a consciência da incompletude que conduz o humano a ser sujeito e não apenas objeto, de não ser mais apenas um projeto de vivente, mas um vivo em plenitude. A desumanização como possibilidade histórica, proveniente da distorção das relações humanas, é alvo da luta de Paulo Freire, de sua denúncia e de seu anúncio, pois toda tese de um ser humano plenamente acabado em seus condicionamentos é para Freire um absurdo, pois a autonomia (elemento fundamental do ser humano) exige que reconheçamos que “somos condicionados mas

16. FROMM, Erich. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. p. 124.

17. RAMOS, 2013. (cap. II).

18. RAMOS, 2013. (cap. II).

não determinados”¹⁹, isto é, não há como negar os elementos condicionantes que diferenciam as possibilidades existenciais de Fabiano e as demais personagens, mas seu poder não é absoluto, já que isso faria do humano argila inanimada e seus condicionamentos o oleiro.

Encontrar-se na vida como mais assemelhado a animais do que a humanos é ser a manifestação clara da internalização do macabro discurso que naturaliza a existência de seres semi-humanos, aqueles a quem o direito ao voto, à comida, à educação ou ao simples ato de pensar livremente é negado. Seres que, mesmo quando sonham com a liberdade, a entendem como perigosa, fazendo com que diante desse perigo sua escolha seja pela regressão, do humano ao bicho. Nessa narrativa, podemos compreender que a opressão afeta todos os aspectos da vida, até os mais profundos da pessoa. Essa internalização do discurso desumanizador fica evidente na referência constante que Fabiano faz ao Seu Tomás da bolandeira que, por ler muito, não adquiriu a capacidade animal da sobrevivência, sendo vítima fácil diante dos reveses da vida²⁰. O sertanejo legitima o discurso opressor ao desqualificar a educação e a curiosidade, crendo que estas, além de perigosas geradoras de ideias, tornam o ser humano fraco diante da agressividade do mundo. Bom é ser bicho, mesmo que este bicho esteja domesticado e viva debaixo do cabresto da servidão. O medo da liberdade acaba por ser seu pior cabresto.

Freire referiu-se seguidamente ao bloqueio pulsional que faz com que o oprimido desenvolva o medo de que a consciência crítica lhe roube a felicidade. Felicidade que, por sinal, só existe porque o oprimido aceitou, em nome de uma certa “segurança vital”, submeter-se ao sistema do opressor. Referindo-se a situações vividas nos cursos de alfabetização, que bem ilustram essa “mentalidade de rebanho”²¹, Freire narra que

19. FREIRE, 1996, p. 21.

20. RAMOS, 2013. (Cap. I)

21. Tal como em *Assim Falava Zaratustra*, o oprimido, em seu processo de libertação, deverá, inevitavelmente, arriscar-se na troca da felicidade proveniente da mentalidade de rebanho, essa identificação com o genérico, pela desestabilidade do devir. (Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*: Um livro para todos e para ninguém. Tradução e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007).

não são raras as vezes que participantes desses cursos, numa atitude em que manifestam o seu medo da liberdade, se referem ao chamado perigo da conscientização. A consciência crítica (dizem) é anárquica. Ao que outros acrescentam: Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem? Há, contudo, os que dizem: por que negar? Eu temia a liberdade, já não temo.²²

O clássico *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*²³, de Albert Memmi, publicado em 1957 no contexto dos movimentos de descolonização da África, apoiados pelas críticas ao colonialismo proferidas por intelectuais europeus como Jean-Paul Sartre, entre outros, exerceu imensa influência na visão de Freire acerca da relação entre oprimido e opressor. A partir de Memmi e seus estudos sobre a relação entre colonizado e colonizador, o educador brasileiro pôde compreender diversos elementos presentes no medo que o oprimido tem diante da liberdade. Freire concebe o oprimido como um ser duplo, capaz de hospedar em si o opressor. O trágico dilema do oprimido está em ser ele mesmo [oprimido] e ao mesmo tempo ser “o outro introjetado nele, como consciência opressora”²⁴.

Para Freire, assim como para Fromm, a consciência necrófila faz com que o opressor perca o contato com o mundo²⁵, de tal forma que busca transformar tudo ao seu redor em objetos de seu domínio. Dessa forma,

este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos.²⁶

22. FREIRE, 1983, p. 19.

23. MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

24. FREIRE, 1983b, p. 36.

25. FROMM, Erich. **O coração do homem**: seu gênio para o bem e para o mal. Tradução de Octávio Alves Velho. 6. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. p. 43-44.

26. FREIRE, 1983b, p. 48.

É assim que, confusos com a ideia de que ter é condição de ser, “se afogam na posse e já não são”²⁷, afinal, a humanização, ao contrário do que se pode pensar a partir da consciência possessiva, não é coisa, portanto não pode ser objeto de posse, tampouco se pode obter por direito de herança. É por isso que, tendo a humanização como direito exclusivo, não compreendem a liberdade do oprimido como um direito, antes a compreendem como subversão. No intento de corrigir essa situação, buscando converter novamente o oprimido em objeto, o opressor luta por inanimar qualquer ser que busque liberdade para além dos restritos muros de seus domínios. Nisso consiste seu impulso sádico que é o de privar os humanos objetivados da qualidade que é essencial à vida: a liberdade.²⁸ Afinal, a liberdade consiste no poder de quebrar o direito do opressor de outorgar finalidades àqueles a quem entende por objetos.

O modelo social do qual estas personagens de Graciliano Ramos são vítimas é definido por Paulo Freire como um modelo de opressão “necrófila, [que] nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”²⁹. Nesse amor à morte, o opressor [real beneficiado por tal sistema] movimenta-se a partir da ânsia de deter na vida do oprimido aquilo que caracteriza a vida: a inquietação promotora do ser mais.

A tematização acerca da liberdade está muito presente na obra de Paulo Freire, nomeadamente nos seus escritos de 1967 (*Educação como prática da liberdade*) e 1979 (*Educação e mudança*). Para ele, a ausência de liberdade não é promovida apenas pelo não acesso à educação, mas também pela manutenção de uma educação promotora de opressão, como é a educação bancária que, por ser vertical em sua concepção, negava ao humano a riqueza do diálogo, convertendo-o em banco, um recipiente onde o professor faz seus depósitos de conteúdos. A educação bancária, por estar fundada

27. FREIRE, 1983b, p. 48.

28. Cf. FROMM, 1981, p. 128-129.

29. FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 69.

num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, as pessoas educandas em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos seres humanos uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano.³⁰

Aqui encontramos, mais uma vez, a influência de Vieira Pinto, para quem

o ato livre fundamental é o ato de libertar o mundo. Descobrimos, assim, que a essência da consciência crítica se identifica à liberdade de libertar. A liberdade não é atributo de um ser, mas de um ato, a liberdade é o libertar.³¹

Quando lemos as palavras de Vieira Pinto, compreendemos que o compromisso dessa pedagogia da domesticação com a morte está no fato de negar às pessoas a consciência de sua temporalidade e historicidade, moldando o humano criativo às respostas reflexas e inconsequentes informadas por um professor, sem que estas lhes permitam a integração viva ao mundo, o que abre portas apenas ao acomodamento, nunca à liberdade. O dinamismo dessa consciência do mundo não é assimilado pelos simples depósitos de uma pessoa educadora, mas percebido pelo diálogo das pessoas viventes com a realidade, na busca por respostas onde eles podem criar, recriar e decidir, participando, assim, de sua época histórica, do *nós* comunitário, que permite, ao ser humano envolvido no processo educativo, vivenciar em comunhão um espaço de comunicação e libertação.

Michel Henry também não compreendia a liberdade como uma “ideia abstrata [ou] uma afirmação gratuita”, mas como um

poder concreto, efetivamente provado e vivido, de desencadear o conjunto dos poderes que assim estão à nossa disposição. A nossa liberdade é uma com este eu posso, Eu Posso fundamental que habita cada um dos

30. FREIRE, 1997, p. 69.

31. PINTO, 1960, p. 270-271.

poderes da nossa carne, mas também do nosso espírito (tal como formar uma imagem, um conceito, interromper uma associação de ideias, etc.). Estes diversos poderes diferem entre si apenas pela sua tonalidade específica, mas a capacidade de poder inerente a cada um e que permite a passagem ao ato é comum.³²

Isso nos ajuda a compreender como, no confronto com a pedagogia da morte, Freire acabou por propor uma “pedagogia dos humanos empenhando-se na luta por sua libertação”³³, isto é, no exercício dos seus poderes, afinal, a “libertação é um parto. E um parto doloroso. O ser humano que nasce deste parto é um ser humano novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”³⁴. Para Freire era imperativo entender que tanto opressor quanto oprimido são desumanizados no processo de opressão. Mas onde se dá essa libertação? Como ambos encontram a liberdade? Não no claustro ou no autismo narcísico das relações bancárias, mas no encontro comunitário, num chão comum da vida, onde a atrofia da verticalidade relacional é superada pelo encontro dos viventes numa realidade onde o outro não é objeto, mas um semelhante. Assim, a educação não é imposição, mas experiência, porque ninguém nos pode explicar a vida, ela se nos explica a nós, e o faz por meio de sua autor-revelação. Nessa revelação, o nosso enredo na vida nunca é solitário, pois se dá a nós enquanto seres em relação com os outros na vida. Somos, portanto, habitados pelo outro, mesmo na relação do eu consigo, o que invalida a educação como prática solitária, ou então, como processo imposto, em que o educador não se vê em comunidade com o educando.

Nesse ponto, cabe lermos essas narrativas (ficcionais e reais) a partir do conceito henryano de arqui-passibilidade ou passividade radical, uma pré-doação passiva da vida aos viventes, da qual todo humano, simplesmente por estar vivo, faz parte, gerando um chão comum onde todo ser humano

32. HENRY, Michel. **Palavras de Cristo**. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Colibri; Fórum de Ideias, 2003. p. 92.

33. FREIRE, 1983, p. 43.

34. FREIRE, 1983, p. 36.

se movimenta e de onde toda cultura emerge. Nossa capacidade ativa de ação no mundo deriva dessa arqui-passibilidade, desse agir primeiro da vida em nós. A Vida, um conceito chave na fenomenologia de Michel Henry, é entendida por ele como um *em si puro* “que faz prova de si – *l'épreuve de soi* – na prova que cada um de nós faz dela”³⁵. Nesse processo, sentimo-nos vivendo e, como afeto, somos revelados a nós mesmos, constituindo-nos na revelação da Vida a nós. A vida é uma subjetividade essencial da qual todas as demais subjetividades têm a sua origem. Em *Eu Sou a Verdade*, o filósofo, mesmo sem fazer teologia, faz uso das estruturas próprias da teologia trinitária para explicar a relação dos humanos com a Vida, onde todo o vivente é gerado por meio da autodoação da Vida-Absoluta, em que doar-se é revelar-se, é dar a si e nessa doação gerar. No movimento de doação de si, a Vida gerou o primeiro vivente, o arqui-Filho, por meio de quem os demais viventes têm acesso à vida. Essa revelação situa-se no solo da afetividade³⁶, pois é na afecção que a doação se efetiva e nem mesmo o acesso aos demais *eus* nos é dado fora da vida e da afetividade que lhe é inerente, pois o outro é o que se me é dado como afeto, não sendo absolutamente outro, mas familiar. Esse chão comum conduz-nos à fraternidade da existência e, ao fazê-lo, permite-nos olhar para os humanos até aqui referenciados e encontrar nestes os movimentos próprios da Vida e a ação do poder que lhes foi doado, de forma que, mesmo internalizando a desumanização, não deixam de ser humanos afetados pela Vida, nascidos nela e por ela fecundados para serem plenos e não apenas sobreviventes.

A ideia de um chão comum e de uma doação que a todos atinge reforça, e muito, a denúncia freiriana acerca desta educação bancária, pois tal educação se baseia no que Henry denomina como *ilusão transcendental do Ego*, que é o esquecimento de nossa condição de gerados na Vida. Nessa geração, que permite que tenhamos noção de nossa ipseidade, o ego tem a voz

35. MARTINS, Florinda. Michel Henry: interdisciplinaridade e tradição. In: ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre; SAFRA, Gilberto; FERREIRA, Maristela Vendramel. *Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde*. São Paulo: IPUSP, 2014. p. 95.

36. É importante salientar que afeto e afetividade não são palavras correlatas de sentimentos, antes, o afeto antecede o sentimento como poder de sentir. A afetividade é uma experiência transcendental da Vida e, ao mesmo tempo, um sentir-se a si mesmo revelado no ego.

passiva, de forma que somos pura receptividade da vida e somente nessa receptividade tomamos posse dos poderes que nos habitam³⁷. Contudo, esse movimento da vida não se dá com alarde, mas no silêncio e na invisibilidade de sua arqui-doação, de forma que o ser humano, não percebendo essa auto-doação da Vida, recorrentemente esquece-se de sua condição de gerado e passa a falsificar o fundamento e a fonte de si. Esta fonte é “indevidamente atribuída ao ego que somente exercita os poderes que a si são doados”³⁸, de forma que, nesta ilusão, “o ego vive-se como o hiper-poder da Vida, transformando a doação em auto-geração”³⁹.

Nesse processo, o humano é iludido pela crença de ser o gerador de si, e embrenha-se no pântano da hiperpreocupação consigo mesmo, um processo que o faz cada vez mais distante da Vida, como explica Henry ao dizer que, “quanto mais o ego exerce o seu poder, aprofundando a sua experiência pela concreção do esforço despendido neste exercício, mais a si atribui a fonte do poder e mais se esquece da vida”⁴⁰. Nesse ensimesmamento, preso numa visão umbilical, debruçando-se sobre si mesmo e fechado para os outros, o ego se distancia da vida, projetando-se para o que lhe é visível e externo.

A vida, “invisível por natureza, radicalmente imanente e jamais se expondo numa ‘exterioridade’ mundana”⁴¹, não suporta essa falsificação, e, assim, a projeção para o que nos é externo atrofia nossa capacidade de compreender a lógica da carne e os saberes da vida. Diante disso, podemos situar todo processo de desumanização no esquecimento da doação originária da vida, tanto por quem promove a desumanização quanto por quem é objetivado por ela. No primeiro caso, onde está posicionada a educação bancária, o humano esquece-se de sua condição de filho na Vida e acaba por esquecer também de sua irmandade com os demais humanos, daí a verticalidade hierárquica ser tão facilmente aceita por ele. No segundo caso, temos a sensação de

37. HENRY, 1998, p. 140.

38. HENRY, 1998, p. 87.

39. HENRY, 1998, p. 87.

40. HENRY, 1998, p. 88.

41. HENRY, 1998, p. 88.

desenraizamento, de desconexão com a fonte do poder do ego, permitindo a deformação de se deixar objetivar e deformar, sendo convertido em número, coisa, força de trabalho apenas, ou dados acerca das economias, como salientou Henry ao afirmar:

Os humanos afastados da Verdade da Vida mergulham nos enganos, nos prodígios em que a vida é negada, ridicularizada, troçada, simulada, ausente. Os humanos entregam-se à insensibilidade; seres humanos cujo olhar é um imenso vazio. [...] Os humanos são substituídos por abstrações, entidades econômicas, lucros e dinheiro. Os humanos são tratados matematicamente, informaticamente, estatisticamente, contados como animais, sendo tidos em menor apreço do que estes.⁴²

Contra essa manifestação da ilusão transcendental do ego, “que não falseia apenas o modo como o homem se representa ele próprio, [mas] falseia, também, a sua relação com o mundo e com as coisas”⁴³, Freire, que não aceitava o papel de ser passivo diante da força condicionante da economia, faz sua denúncia dizendo que:

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar.⁴⁴

Nesse sentido, Freire vai ao encontro da máxima sartreana que diz que somos condenados a ser livres. Certamente que Freire, que vivia na fronteira entre o essencialismo e o existencialismo, não era tão radical quanto Sartre, mas, como o filósofo francês, não aceitava os determinismos normalmente usados como recurso de má-fé (exatamente no sentido que Sartre usa o termo) para dominar aqueles a quem se quer negar a possibilidade de ser livre. Henry corrobora com o pensamento de Freire ao afirmar que a liberdade tem a sua origem no *eu posso* e na plena liberdade do ego, de forma que “é

42. HENRY, 1998, p. 277.

43. HENRY, 2003, p. 94.

44. FREIRE, 2000, p. 26.

como um ser eu que o ego é um ego e como um ser ego que o ego é livre. Assim, não há nenhum ego que não seja livre⁴⁵. Essa liberdade, geradora da capacidade humana de mudar a si mesmo e, assim, no exercício dos poderes do ego, mudar o mundo, pode em nós ser atrofiada por meio da dominação ideológica, mas nunca anulada. Mesmo tendo sua visão de humanidade atrofiada, o humano não deixa de criar. Cria mesmo que seja sua própria imagem de *não humano*. Por mais contraditório que pareça, a condição dos desumanizados não é gerada apenas pelas situações em que estão inseridos, também é fruto de sua ação criativa no mundo, pois criam a caricatura de si, capaz de adaptar-se apenas. Criam, mas não conseguem ver-se como criadores. Do Fabiano animalizado aos meninos e meninas inventores de um país, passando pelo Freire conectivo, o que temos são humanos em sua condição de gerados na Vida, percebendo-se esses ou não dessa condição. De forma que seus movimentos não estão desconectados do chão da vida e da sua afetividade originária, onde tanto o diálogo como o roubo da palavra acontecem. O calor, que resseca o corpo e as esperanças, e a fome, essa ladra de possibilidades, são também afetações nascidas nesse chão comum, onde a partilha de realidade é o paradigma, de forma que não apenas os famintos e os sedentos são afetados, mas toda a comunidade dos viventes.

Educar deve ser mobilizar o humano a desenvolver-se, ou, como diria Michel Henry, a *acrescer de si*. Esse é um movimento natural da vida, e a ausência desse movimento gera o desmoronamento da cultura, pois quando a aquisição de saber não promove a vida, o que nos resta é a barbárie, numa violência que facilmente se traveste de ensino para gerar ainda mais desinvestimento, uma violência destrutiva, tal que dela nada nasce senão a morte do próprio saber e a perversidade de aniquilar o próprio humano. A Vida exige promoção de si e a educação não pode submeter-se a outra lei que não a da própria Vida.

Ao falar da vida como chão comum, Henry abre possibilidade para que pensem a leitura do mundo em Freire de uma forma ainda mais profunda.

45. HENRY, 1998, p. 143.

A leitura do mundo, a partir do diálogo com o filósofo franco-vietnamita, pode ser também a leitura do outro, pois ambos, vida e vivido, são passíveis de uma leitura a partir de um *pathos-com*, uma compreensão comunitária nascida não da posse do saber, mas da conexão afetiva com os demais humanos, onde o saber nos vem como afeto, cheio de sentido e respeito. Nesse espaço partilhado da vida, a verticalidade da educação bancária não possui sentido algum, sendo pura manifestação de egoísmo.

Se pensarmos como ambos usam a palavra mundo, compreenderemos que Henry seguidamente apresenta a concepção do mundo como abstração, independente da afetividade originária da vida, é apenas o horizonte de luz onde as coisas se mostram enquanto fenômenos, não podendo ser confundido com o conjunto dos entes. Por isso, ele falava desse conceito de mundo como estando sempre ligado à ideia de exterioridade. Freire, contudo, sempre apresenta o mundo como adesão afetiva, de forma que nunca se refere a ele como abstração. Por isso a palavra não tem nos dois o mesmo sentido, assim podemos pensar a leitura do mundo em Freire como uma leitura da vida e as palavras de seu mundo como palavras doadas na vida.

DA SITUAÇÃO LIMITE À EDUCAÇÃO EM COMUNIDADE

Casos emblemáticos como os que encontramos na obra ficcional de Graciliano Ramos exigem de quem se propõe a pensar uma postura de confronto. Isso porque tais pessoas vivem uma *situação limite* da existência, apegadas ao mínimo da vida, numa semi-existência que se ergue como um muro diante delas. Esse conceito tão caro a Freire, o de situação limite, foi inspirado pelo filósofo alemão Karl Jaspers no modo como foi lida através do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. O educador brasileiro referencia-se às obras *Origem e Meta da História* e *Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo*, de Karl Jaspers, e *Consciência e realidade Nacional*, de Álvaro Vieira Pinto, no intento de deixar clara a origem do conceito homônimo presente em sua *Pedagogia do Oprimido*. Todavia, como bem aponta Dussel, Freire dá a esse conceito um novo sentido, enquanto o filósofo alemão tinha desse conceito uma visão notadamente pessimista, vendo-o como

situações tais como as que estou sempre em situação, em que não posso viver sem luta e sem sofrimento, em que eu inevitavelmente carrego comigo a culpa, que eu devo morrer, eu chamo de situações-limite. Elas não se alteram, a não ser em seu modo de manifestar-se; elas são, em relação ao nosso *Dasein*, decisivas/definitivas. Elas são opacas à vista; em nosso *Dasein*, não vemos mais nada por trás delas. Elas são como um muro, diante do qual fracassamos. Elas não podem ser alteradas por nós, mas apenas esclarecidas.¹

1. JASPERS, Karl. *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Gredos, S.A., 1967. p. 368.

Freire viu nesse conceito uma possibilidade de pensar a *vocação para ser mais*, no potencial de nascimento de *inéditos viáveis* a partir da transposição de toda situação limitadora. Nisso fica clara a influência de Álvaro Vieira Pinto para quem as situações limites não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”, não sendo, portanto, o “contorno infranqueável onde terminam as possibilidades”, mas “a margem real onde começam todas as possibilidades”².

A *situação limite* é para Freire um ponto de partida material, analítico, econômico e político, “que se constrói na realidade objetiva e concreta [em] que o ser humano está”³. Ela é a superação e a negação do dado pronto, em lugar da sua aceitação dócil e passiva⁴. Nesse sentido, o pedagogo seguiu a teoria crítica fundamentada nas proposições de Adorno e Horkheimer na primeira fase da escola de Frankfurt, que compreendem que a crítica, necessariamente, deverá cumprir com as condições de ser negativa e material⁵. Dussel bem sintetizou tais proposições explicando:

A negatividade é o “não poder viver” dos oprimidos, explorados, das “vítimas” — para falar como Walter Benjamin ou Emmanuel Levinas. (...) Sem considerar a “negatividade” não pode haver ciência social crítica. Porém, e em segundo lugar, essa negatividade deve situar-se no nível da “materialidade”; isto é, no conteúdo da práxis quando referido à produção, reprodução e ao desenvolvimento da vida humana, da corporalidade humana.⁶

A partir do conceito de *situação limite*, podemos ler a constante menção à vivência animal, que é tida por Fabiano como referência de virtudes que sua humanidade parece não ter capacidade de comportar, como uma verdadeira situação-limite, no sentido recebido em Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto.

2. PINTO, A. V. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. p. 284.

3. FREIRE, 1983, p. 108.

4. PINTO, Álvaro Vieira apud FREIRE, 1983, p. 106.

5. Cf. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

6. DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001. p. 279.

Diante de situações como essa que, embora ficção, retratam uma realidade que ainda nos é contemporânea, Freire formulou sua *Pedagogia do Oprimido*, na busca de um processo de educação que tivesse como base a problematização, e não mais a transmissão passiva de conteúdos. Nesse sistema, a segurança das verdades prontas e acabadas é substituída por diálogos capazes de levantar problemas da realidade e levar as pessoas envolvidas no processo à transformação proveniente do conflito de ideias. É necessário enfrentar a situação limite com *Atos-limites*, que permitem a superação do dado pronto, negando a aceitação dócil de um cenário heterônomo. O *ato limite* é em si um ato criativo e rebelde, que exige do atuante o espírito subversivo que só nasce com o exercício da leitura crítica do mundo. Afinal,

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.⁷

O ser humano precisa transformar criativamente o mundo que o busca conformar. Para o educador pernambucano,

a alfabetização é uma experiência criadora. O que significa que o alfabetizado tem de criar, tem de moldar, para usar uma expressão mais técnica, o seu sistema de sinais gráficos [...] Ele tem de ser, no fundo, o arquiteto dessa produção [...] obviamente, ajudado pela educadora ou pelo educador.⁸

Dessa forma, para Freire, o humano é produtor de realidade e, ao invés de simplesmente moldar-se ao mundo, ele humaniza esse mesmo mundo, conformando-o a si. Sendo assim, a pura adaptação irrefletida nada mais é que um processo de desumanização. Processo esse que não se dá sem opressão, sem mudez ou sem espoliação. Também pode-se dizer que não há transformação da humanidade quando alguns humanos vivem tal opres-

7. FREIRE, 1983, p. 39.

8. VENTURI, 2007, a partir do minuto 42:05.

são, pois as desigualdades, injustiças e opressão não atingem apenas o alvo direto desta, mas atingem a todos os humanos, na irmandade de sermos criadores conjuntos do mundo. É a partir dessa concepção criativa do ser humano que nasce o escândalo freiriano, já que, durante toda sua trajetória como vivo, o educador comungou com pessoas a quem a humanização era negada.

Por não ignorar que a presença de uma realidade opressora significa também a presença dos que oprimem, Freire fez de sua pedagogia a assunção do *ato-limite*. Por isso seu método de alfabetização não guarda relação alguma com os ainda vigentes sistemas de doutrinação linguística que não percebem a ligação entre a leitura das palavras e a leitura da realidade em seu caráter afetivo e atuante. Freire, em sua filosofia da educação, não propôs a continuidade do modelo pedagógico de transmissão de hábitos bons ou virtudes, segundo o modelo aristotélico⁹, tampouco desejava ensinar estruturas e modelos de pensamento que sirvam à vida adulta por si só, como ocorre nos modelos de educação que privilegiam apenas a preparação para o trabalho. Essas são faces da pedagogia vertical, uma educação domesticadora, *bancária* e alienante, que parte da ideia de um professor sábio e um aluno nésci, onde, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’

9. A teoria educacional do criador do Liceu pode ser percebida nalguns de seus escritos, nomeadamente os livros *Ética a Nicômaco* e *Política*. Para ele, a educação é um instrumento que possibilita ao ser humano cumprir sua finalidade última, ao moldar o indivíduo para a virtude. Por virtude, o filósofo de Estagira compreende as “boas qualidades que o ser humano deverá possuir enquanto sujeito ético, aquilo que ele deverá ser, para realizar uma vida ‘boa’ e ‘bem-sucedida’” (SANTOS, José Manuel. *Introdução à Ética*. Odivelas: Documenta, 2012. p. 153). Tais qualidades não são inatas ao ser humano, necessitando que este as adquira num processo de habituação que lhe ensine a alcançar o “justo meio”. Os jovens devem exercitar-se (virtudes do corpo) com a finalidade de possuir um corpo robusto, necessário para o bom guerreiro. Não obstante à necessidade do cultivo destas virtudes, Aristóteles privilegia as virtudes dianoéticas e éticas, afinal, “a excelência humana significa [...] a excelência não do corpo, mas da alma, e também dizemos que a felicidade é uma atividade da alma” (*Ética a Nicômaco*, 1102ab, 15-16). Por isso, o jovem deve ser ensinado a obedecer na infância, a fim de que também possa um dia saber comandar na idade adulta, estando apto a participar da felicidade da pólis, bem como desenvolver a prudência (*phronêsis*) e sabedoria (*sophia*), ou seja, a sabedoria prática e a teórica. Charles Hummel bem apontou que “o homem feliz de Aristóteles não é o feliz selvagem, não é o homem no estado natural. O homem feliz, o homem de bem, é o homem educado, é um homem virtuoso, mas a virtude adquire-se precisamente pela educação. A ética e a educação confundem-se. Os livros que Aristóteles escreveu sobre a ética são manuais para ensinar a arte de viver” (HUMMEL, Charles. *Aristote et l’ éducation*. In: SINACEUR M. A. *Aristote Aujourd’ hui*. Paris: Éd. érès, 1988. p. 138). Para evitar anacronismo, evitaremos o uso da linguagem inclusiva ao falarmos de Aristóteles, já que o filósofo, reforçando a concepção mediterrânica acerca da mulher, tinha a ideia de que ela era um homem incompleto. O preconceito aristotélico, que por sinal o distinguia negativamente da concepção de Sócrates, pode ser lido no livro I da *Política*, nomeadamente, nos trechos 1259a37-1259b17 e 1259b18-1260b24.

e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”¹⁰. Nessa concepção de educação, o estudante é reduzido à função de depósito, arquivando irreflexivamente ficheiros intelectuais nomeados como saberes que lhe são oferecidos por aqueles que se julgam sábios àqueles a quem julgam ignorantes, “no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”¹¹. Nesse terrível processo de arquivação de humanos, catalogando-os conforme os moldes da ideologia que os oprime, ocorre a *absolutização da ignorância* e a *relativização do saber*, que desconsidera que “todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia”¹², de forma que “todo saber traz em si sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: Há somente uma relativização do saber e da ignorância”¹³.

Para evitar tais distorções, o pedagogo pernambucano oferece outra forma de referir-se aos participantes do processo educacional, chamando-os de “educador-educando” ao anterior aluno e “educando-educador” ao anterior professor. Essa mudança de nomenclaturas salientou o processo de companheirismo, buscando superar a contradição entre ambos. Além disso, a dinâmica passa a comportar a ideia de um educando que, enquanto aprende, ensina, e quando ensina, continua a aprender. Assim, a relação de verticalidade é substituída pela de comunhão, relação esta que por si só causa mudança. Outra modificação se deu na estrutura do espaço educacional. Para substituir o modelo tradicional de escola, “autoritária por estrutura e tradição”¹⁴, Freire traz para dentro de sua concepção de educação uma adaptação do *circole di cultura*¹⁵ proposto por Gramsci. Nesse modelo, a fi-

10. FREIRE, 1983, p. 66.

11. FREIRE, 1983, p. 66.

12. FREIRE, 1981b, p. 29.

13. FREIRE, 1981b, p. 29.

14. FREIRE, 1967, p. 04.

15. Em *Quaderni del carcere*, Gramsci expõe sua ideia de círculo da cultura, que, localizado no interior dos conselhos de fábrica, aproxima a vida do educador e do educando, produzindo um espaço de educação que comporte a concepção de vida do povo e a visão de mundo dos intelectuais revolucionários. No círculo da cultura, os guias “ajudam os educandos utilizando como método a maiêutica” (GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975. p. 484), de forma que esse seria o

gura geométrica do círculo exerce o papel de horizontalização das relações entre os participantes, permitindo que todos vejam e sejam vistos, fundando um modo comunitário de educação. Acerca dessa peça fundamental no movimento de educação popular, Freire escreveu:

Busca-se no círculo de cultura [...] reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de professor e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa – a de coordenar, jamais intuir ou impor.¹⁶

E ainda:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.¹⁷

A metodologia do círculo de cultura substituiu a passividade da formação escolar e propiciou a interação do sujeito crítico e atuante, sendo assim um contraponto à hegemonia do modelo bancário promotor de um “estranho humanismo que reduz a educação à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”¹⁸.

Na prática pedagógica de Freire, o rompimento com esse autoritarismo deu-se numa das reuniões do *Círculo de Pais e Mestres*, que promovia periodicamente encontro entre os professores e os pais de alunos para conversarem sobre questões relevantes à vida do educando. Era suposto que, nesses encontros, ocorresse o diálogo entre todos os interessados, mas o resultado

local de construção de uma nova cultura, que permitisse uma reforma intelectual e moral impossível no modelo de escola capitalista, dominada pela Igreja e pelo Estado.

16. FREIRE, 1967, p. 5.

17. FREIRE, 1967, p. 103.

18. FREIRE, 1983, p. 70.

era a fala dos especialistas e a audição acanhada dos pais, exemplificada pela fala de um dos pais que participava da reunião, que, aproveitando um espaço entre as falas, disse a Freire: “O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de *ficá* ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente vem aqui e *num vê chegá* a hora de tratar dos problemas que a gente tem”¹⁹. Esse evento ensinou Freire a diferença entre falar “com alguém” e falar “para alguém”, o que o levou, conseqüentemente, a compreender o papel do educando como sujeito dialogal na educação. Paulo Freire percebeu, e essa foi a sua primeira grande intuição pedagógica, que não é possível fundar a educação no discurso e nas concepções do educador apenas, sendo preciso, para o bem de uma educação democrática, a investigação da linguagem do povo, contendo seus valores culturais, seu universo vocabular, suas concepções, a semântica de sua linguagem, enfim, Freire intuiu ser necessário buscar o *logos* do educando, para que assim se estabeleça uma educação dialogal. Daí brotou a sua recusa em aceitar o uso das cartilhas de alfabetização, elaboradas a partir das concepções de alguém alheio à realidade dos(as) aprendentes. Sua pedagogia centrou-se em ser promotora de uma “educação com” e não uma “educação para” os trabalhadores.

A leitura do mundo (ou poderíamos dizer da vida) e o respeito dialógico pela palavra do outro, em sua particular forma de estar no mundo e sentir esse mundo enquanto doação da vida, são duas faces de uma experiência existencial nascida em comunidade, uma comunidade *pathética*, no sentido que é uma comunidade constituída a partir do *pathos*, uma afetividade originária e primordial, que nos une numa relação intersubjetiva que tem a vida como fundo comum.

Nessa comunidade de múltiplas afetações, dois perigosos polos são desfeitos: o primeiro, o do individualismo egóico, em que o ser humano é iludido pela crença de ser centro de si e entra num processo perigoso de encarcerramento, prendendo-se numa visão umbilical e debruçando-se sobre si

19. BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & ciência, 2004. p. 26.

mesmo, o que abre a possibilidade de, dentre outras deformações, ver-se como superior ao seu próximo. O segundo, da diluição societária, onde a individualidade é suplantada, calcada pelos pés de uma coletividade abstrata, na qual não encontramos corpo ou carne, mas ideias construídas a distância, que definem, assim, um padrão de identidade à qual os membros dessa mesma sociedade devem conformar-se. Freire aprendeu a viver na procura do justo meio, onde humanos não são massa indiferenciada nem indivíduos absolutizados.

No espaço comunitário do círculo da cultura, nasce uma relação não mais vertical, mas horizontal, não mais seriada, mas circular, que permite a transformação do mundo condicionante, forjando um sujeito político na experiência refletida de alterar a realidade, um ser emancipado pelo diálogo com a realidade e com os demais humanos pertencentes a essa realidade. Nesse caráter relacional do ser humano, reside outra característica que lhe é fundamental: seu inacabamento. Como ser inacabado, o humano está em constante movimento de “estar sendo”, não sendo coisa que se completou e não estando desligado daquele com quem se relaciona. Nesse sentido, o conhecimento é resultado de uma construção coletiva de seres incompletos em comunhão, por isso caminhar rumo ao crescimento de si por meio das múltiplas práticas educativas é o *telos* inscrito no humano, fazendo parte mesma de seu processo de tornar-se humano criador de realidade. A incompletude é uma consequência inevitável da liberdade humana, numa possibilidade constante de transformação.

Retornemos ao personagem Fabiano, que, no segundo capítulo do romance, fala da esquisitice do Seu Tomás da bolandeira, homem que, diferente dos outros brancos, pedia e não sabia mandar. Essa manifestação de respeito aos outros humanos era vista pelo vaqueiro como uma fragilidade, fruto de quem só sabe *gastar os olhos em leituras*, o que diferia muito do comportamento de seu patrão, que lhe tratava aos gritos. Ele, ser adaptado que era, apenas “ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do bra-

ço”²⁰, conforme narra Graciliano, sempre naturalizando o sistema de castas gerado pelo regrado acesso à educação ou à comida. Para pessoas inseridas no mesmo sistema de pensamento de Fabiano, a possibilidade de não ser visto como simples receptor de informações gera mudanças, e essas mudanças são profundamente libertadoras, pois

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos da autoridade’ já não valem.²¹

Afinal, numa comunidade de aprendentes, os humanos se educam em comunhão. Essa educação problematizadora e dialógica já não concebe a posse do saber pelo educador, mas o conduz ao movimento de reconhecimento da sabedoria *do outro*, exigindo uma atitude de humildade e abertura.

Entendendo os condicionantes sociais e culturais provenientes de determinações estruturais, Freire compreendeu que o ser humano necessita compreender-se como condicionado para então conhecer a potencialidade de sua liberdade, pois tais condicionamentos são formas artificiais que podem e devem ser rompidas pela práxis humana. A condição do ser humano, enquanto construtor de si mesmo, impede que tomemos por natural o discurso determinista que, na compreensão mecanicista e autoritária, apresenta o futuro desproblematicado. Freire sempre preferiu pensar a história como possibilidade e o futuro como um prisma de hipóteses, pois

os homens e as mulheres são seres programados, condicionados, mas não determinados. E porque além de ser se sabem condicionados, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria como falar em libertação se esta fosse um dado preestabelecido.²²

20. RAMOS, 2013. (cap. II).

21. FREIRE, 1983, p. 78-79.

22. FREIRE, 2005, p. 128.

Mas como ter consciência de si como condicionado quando submetido a uma pedagogia condicionante, reduzida “à transferência de receitas, de pacotes conteudísticos”²³? Faz-se necessário uma pedagogia comunitária, como a vivida nos círculos de cultura, que traz em sua estrutura a necessidade de enxergar, de falar, ouvir, enfim, de fruir na vida de tal forma que aprender é, inevitavelmente, romper com a “cultura do silêncio”.

Enrique Dussel, ao comparar Freire com outros grandes teóricos da educação como Jean Piaget²⁴ e Lev Vygotsky²⁵, viu no brasileiro um educador mais completo por este quebrar a concepção individualista de desenvolvimento do sujeito²⁶. Para Piaget, que primou pelo rigor científico em sua produção, há uma profunda influência do desenvolvimento biológico no processo de aprendizagem da criança, tanto que sua teoria do conceito de maturação humana divide o desenvolvimento humano em quatro estágios²⁷, caracterizados por diferentes formas de organização mental e, conseqüentemente, diferentes maneiras de o indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. Nesse sistema, podemos notar um forte determinismo do fator biológico, principalmente nos dois primeiros estágios.

Já Vygotsky, com sua visão intervencionista questionou a teoria do desenvolvimento piagetiana, principalmente sua visão biologista, em específico certo determinismo presente nos dois primeiros estágios. Embora não desconsidere a influência biológica, o centro da sua teoria está na interação

23. FREIRE, 2005, p. 128.

24. Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi biólogo e especializou-se em Epistemologia, fundando um pensamento que se caracterizou pela união dessas duas vertentes do pensamento chamada Epistemologia Genética.

25. Lev Semenovitch Vygotsky foi um cientista bielorrusso (1896-1934). Entendendo as ideias de Freud como uma ideologia burguesa, foi a partir dos postulados do materialismo histórico que Vygotsky propôs uma reorganização da Psicologia, de forma interdisciplinar, que denominou “psicologia cultural-histórica”.

26. DUSSEL, 1998, p. 431.

27. São eles: 1) Sensório-motor, dos 0 aos 2 anos, caracterizado pelo desenvolvimento da inteligência individual por meio da organização dos objetos através da sensação e da motricidade. 2) Pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, período marcado pelo egocentrismo, e que não há ainda autonomia, mas onde dá-se início ao surgimento da linguagem, permitindo que a criança descreva os objetos com os quais se relaciona e comece a representar o mundo. 3) Operatório concreto, dos 7 aos 11 ou 12 anos, é o período da formação da personalidade, das trocas de diálogos sistemáticos, no qual ocorre o aumento do pensamento operatório concreto, com operações de reversibilidade e conservação. 4) Operatório formal, dos 11 ou 12 anos em diante, caracterizado pela consolidação da personalidade e pela relação abstrata com os objetos, na qual os conceitos bastam por si, não precisando ser complementados no mundo físico.

do humano com o meio, nos processos sociais e culturais, onde realmente ocorre a aprendizagem. Daí a sua valorização do papel do educador na formação do sujeito.

Quando comparamos a noção de desenvolvimento humano proposta por Freire com as de Piaget e Vygotsky, mais biólogo na primeira e mais interacionista na segunda, podemos concordar com Dussel quando este afirma que Freire superou-os ao valorizar a formação da consciência ético-crítica, definida por ele como geradora de um “super-Eu responsável e criador”²⁸, manifesta numa progressiva tomada de consciência. A concepção de educação em Freire sempre é a de uma educação em relação com os demais, num movimento de mútuo ensino e aprendizagem. Nesse movimento de mutualidade é que brota sua “posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da ‘conscientização’ de denúncia e anúncio”²⁹ que faz dele um autêntico “anti-Rousseau” denunciador dos *Emílios* no poder. O filósofo argentino prossegue afirmando que

Paulo Freire, como se poderá ver, conserva uma originalidade própria (um autêntico “anti-Rousseau do século XX”) que desejamos justificar a partir de uma definição precisa da dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica, que inclui então a dimensão estritamente ética do conteúdo do material negado (não sendo meramente uma moral-formal como no caso de Kohlberg ou Habermas). Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra em comunidade³⁰.

Enquanto Rousseau, em *Emílio*³¹, propõe, como nos explica Dussel, “uma educação burguesa revolucionária – solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da no-

28. DUSSEL, 1998, p. 430.

29. DUSSEL, 1998, p. 411.

30. DUSSEL, 1998, p. 411.

31. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

breza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um preceptor”³², Freire, ao contrário, nos apresenta

uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos), que lutam pelo re-conhecimento dos seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional, etc.³³

Por isso, para Freire, a comunidade é o fundamento da educação. Seu fundamento não é formal, como um “como educar” apenas, mas substancial, já que se preocupa com o conteúdo ético das relações educativas e com a construção de uma comunidade de educação, valorizadora da cultura e da história dos oprimidos. A proposição elementar da pedagogia de Freire funda-se num princípio ético de escândalo *diante dos horrores do mundo* e do desejo de converter tal escândalo em *práxis* transformadora, que busca *inéditos viáveis* ao invés da manutenção das estruturas desumanizadoras. Para o educador,

desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.³⁴

As diversas experiências com educação popular moldaram o senso ético de Paulo Freire. Algo que se iniciou nas experiências de fome na infância, passando pelos tempos fundantes do SESI³⁵, exílio, peregrinação e retorno

32. DUSSEL, 1998, p. 411.

33. DUSSEL, 1998, p. 411.

34. FREIRE, 2000, p. 32.

35. Sua segunda experiência no campo da educação foi no Serviço Social da Indústria (SESI) de Recife, onde, a partir de 1947, trabalhou por dez anos na direção da *Divisão de Educação e Cultura*, período definido por ele como um “tempo fundante” para a sua formação pedagógica, de tal forma que declarou em sua *Pedagogia da Esperança* que “a pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental” (FREIRE, 1992, p. 18). Podemos dizer que o caráter fundante dos “tempos de SESI” pode ser encontrado na possibilidade de síntese existencial, pois deu a Freire a possibilidade de reencontro com a classe trabalhadora. Reencontro de um encontro primeiro que se deu na infância, em seu convívio com meninos campone-

ao Brasil. Essas vivências, inseridas que estão num intenso período de sua formação como educador, foram constitutivas de sua maneira de converter experiência de sofrimento, essa incontornável consequência do fruir, em condição de humanização. E foi na leitura de mundo que tal ocorreu. Uma leitura que não se pode definir como a apropriação de saberes estáticos ou exógenos, mas como experienciar de si. Como vimos na metáfora do “menino conectivo”, o mundo a ser lido não é uma representação, mas um *pathos*.

Freire, que vivera os primeiros anos de sua vida numa casa mediana, “rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente” e com certa estabilidade material, viu, após a crise de 1929³⁶, seu lúdico primeiro mundo em Recife ser trocado pela pequena casa em Jaboatão³⁷, onde teve contato com os filhos dos camponeses e operários, sentindo ele mesmo o efeito da fome, a experiência de sentir o estômago “mordendo a si próprio” por não ter o que comer, e, por consequência, aprendeu acerca da triste relação entre classe social e aprendizagem. Quando seus irmãos mais velhos começaram a trabalhar, o jovem Freire passou a ter melhores resultados escolares, pois já não via a sua capacidade de atenção ser reduzida pela má alimentação. O educador experimentou e, por consequência, entendeu plenamente o poder da fome como ladra de palavras e diluidora de possibilidades de existência. Esses foram anos marcantes para o educador. Em seu livro *Conscientização*, Freire escreveu sobre as marcas da fome em seu pensamento:

ses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos (FREIRE, 2005, p. 97).

36. Na década de 1930, o Brasil era demasiado dependente das exportações de produtos agrícolas como o café, o algodão, o cacau e a borracha. Destes, o café correspondia a 70% das exportações brasileiras. Diante da retração do consumo mundial devido à crise de 1929, a cotação da saca do café caiu 90%, prejudicando todos os envolvidos na cadeia produtiva do café – cafeicultores, comerciantes, banqueiros e trabalhadores. O maior símbolo desse período de crise foi a enorme fogueira acesa em junho de 1931 e usada até o final desse mesmo ano para queimar o excedente de café. Apesar de muitos produtores terem ido à bancarrota, devido à política da “socialização dos prejuízos” promovida por Getúlio Vargas, quem mais sofreu com a desaceleração na atividade econômica e alta no desemprego foi a classe trabalhadora do campo, que, empurrada pelo desemprego rural, emigrou em massa para as grandes cidades em busca de emprego. Esse movimento migratório alterou as relações sociais no Brasil, gerando ao mesmo tempo um potencial de mão de obra e um mercado consumidor nascido do fato da desvalorização cambial que impossibilitava a importação de parte considerável dos produtos consumidos no país. Esses dois fatores, aliados à tradição de intervenção estatal, fomentou a industrialização do país. Uma boa análise desse período crucial da vida de Paulo Freire pode ser encontrada em PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

37. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Uniesp, 2005. p. 26.

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. [...] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens.³⁸

Acerca do aprendizado proveniente dessa convivência, sediada em córregos e morros, como alguém que é considerado “à margem”³⁹, Freire relatou a Ricardo Kotscho:

a experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular.⁴⁰

Da beleza da primeira infância ao sofrimento da consciência de ser pobre e faminto, vemos o nascimento dos primeiros elementos da concepção ética, pedagógica e antropológica de Paulo Freire que, na transição criativa entre dois mundos, tornou-se um “menino conectivo”⁴¹, metáfora usada por ele para referir-se (também) ao fato de que na sua pobreza participava do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comesse, ao passo que também participava do mundo dos que não comiam, mesmo que comesse mais do que estes. Podemos dizer, usando as palavras de Mounier, que Freire experimentou o “batismo de fogo” e quando “a miséria passou, com seu cortejo de grandezas”, o menino de Jaboatão experimentou-a “como uma presença e uma queimadura dentro de si” e foi isso que lhe conduziu à Vida em sua

38. FREIRE, 1979, p. 14.

39. Freire jamais concordou com o uso das expressões “seres fora de” ou “à margem de”. Para o educador, “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1983, p. 69).

40. FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985. p. 7.

41. BARRETO, 1998, p. 19.

concretude e não às “objeções vãs e polêmicas inúteis”⁴². Não há como ignorar a importância desse batismo para o nascimento da ética freiriana, pois a vivência da miséria, de pertencer à comunidade das pessoas cuja voz é ignorada, senão roubada, o impediu de seguir os caminhos da educação geradora de mutismos.

Para Freire, pensar na fome, na exclusão social, nas restrições de toda ordem, provenientes da pobreza a que se foi submetido, não era teorizar acerca de conceitos, mas rememorar a dor do “estômago comendo a si mesmo”, a incerteza a respeito do futuro, a incapacidade de, sem comunidade e sem ajuda, traçar algo para o futuro, enfim, de ser pouco diante desse mesmo mundo. As intenções filosóficas de Freire não são, e isso voltamos a salientar, provenientes do processo acadêmico em si (como num hipotético sair da vida para dela falar), mas do afeto, em sentido daquilo que nos afeta incondicionalmente, precedendo a toda teorização, afinal, não pensamos para depois viver.

Nas muitas lembranças de sua infância⁴³, Freire narrava, desprovido da artificial ética dos que nunca passaram fome, os vários furtos de torrões de açúcar, e até mesmo de uma galinha, para sanar a insuficiência energética que a fome lhe impunha. Ao lembrar destes e de outros pequenos furtos, o educador declarou pensar “nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país”⁴⁴. A lembrança da dor, que quando relembrada é revivida encarnando-se no presente, não como representação do passado, mas como vida sentida na carne, gerou em Freire um compromisso biográfico com as pessoas miseráveis do mundo. Esse compromisso é sua resposta ética e indignada, manifesta no que ele denominou de otimismo crítico, em contraponto com o pessimismo de uma

42. Tradução parafraseada de: “La misère est passée, avec son cortège de grandeurs. Voilà la clé. Quiconque ne ressentira d’abord la misère comme une présence et une brûlure en soi nous fera des objections vaines et des polémiques à faux”. (MOUNIER, Emmanuel. *Révolution Personnaliste et Communautaire*. In: *Ouvers de Mounier*. Paris: Seuil, v. I, 1961. p. 132-133).

43. FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 42.

44. BARRETO, 1998, p. 21.

certa intelectualidade justificadora do status quo, pois, para Freire, “a esperança é exigência ontológica dos seres humanos”⁴⁵.

Essa concretude experiencial fez com que a ética freiriana se formasse como ética diante do oprimido, não para ele, tampouco formada apenas por ele, mas um estar com as vítimas. A pedagogia de Paulo Freire esteve na geração, por meio da educação, da cidadania democrática, pois para ele o ser humano não está naturalmente apto para o exercício democrático. Na verdade, a formação desse cidadão e cidadã democráticos é ao mesmo tempo a formação de um sujeito pedagógico. Um sujeito que se humaniza nas relações comunitárias, sofrendo em si os limites do convívio com os outros humanos e o significado ético desse convívio. A democracia não é para Freire um conceito abstrato ou teórico apenas, mas um fruto direto da dialogicidade comunitária. Foi exatamente a aprendizagem do diálogo, ao invés do discurso, que transformou sua concepção de democracia, conduzindo-o à escuta em detrimento da fala isolada. Freire compreendeu que não se ensina democracia, mas se experimenta comunitariamente, num movimento dialógico e respeitoso, onde o ensino autoritário nada mais é que uma violência. Dessa forma, compreendemos que o sujeito pedagógico democrático foge de dois paradigmas nefastos: o da *tábula rasa*, que vê a pessoa educanda como desprovida de saber, como objeto no qual se escreve, ou então o do *sujeito capaz*, ou diríamos completo e pronto para o exercício democrático, desconsiderando seu entorno comunitário. O ser humano, na pedagogia freiriana, é visto em sua fragilidade e potencialidade, nesse inacabamento que faz dele um constante aprendiz. Afinal, “onde há vida há inacabamento”⁴⁶.

Para Freire, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do ser humano abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”⁴⁷. A libertação da pessoa oprimida, inevitavelmente, deve ser uma libertação em comunidade.

45. FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' água, 2006. p. 30.

46. FREIRE, 1996, p. 55.

47. FREIRE, 1983, p. 81.

CONCLUINDO

OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ENCARNADA

Abençoados os que dizem não, porque deles deveria ser o reino da Terra, deveria, disseste, o condicional foi deliberado, o reino da Terra é dos que têm o talento de pôr o não ao serviço do sim, ou que, tendo sido autores de um não, rapidamente o liquidam para instaurarem um sim.

José Saramago¹

Paulo Freire, como é notório para quem conhece sua biografia, não foi um acadêmico enclausurado em sua teoria, mas foi, seguindo o conceito de Russell Jacoby, um intelectual público², pesquisando e produzindo teoria com base num constante diálogo com os muitos contextos sociais em que esteve inserido. Isso fez com que se tornasse recorrente nas palavras de quem andou com Paulo Freire³ o relato do seu desejo de ser reinventado por meio da leitura crítica de sua obra. Nunca por meio da geração de imitadores(as), repetidores(as) ou meros(as) explicadores(as) de suas ideias, mas de pes-

1. SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 330.

2. No tocante à publicidade de sua atuação e construção intelectual, é importante ressaltar que Freire não estava isolado, mas seguiu uma tendência do Brasil de sua época. Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Maria Sílvia de Carvalho Franco, Fernando Henrique Cardoso e Antonio Cândido são alguns dos exemplos de intelectuais que alteraram o cenário da cultura e da política brasileira no século XX, rompendo, cada qual ao seu modo, a artificial barreira entre a academia e o espaço público. Paradoxalmente, foi exatamente quando a tríade ensino, pesquisa, extensão ganhou força no meio universitário brasileiro que vislumbramos o sumiço dessa classe de intelectuais. O que, por certo, pode corroborar com a frase de Russell Jacoby: “excessivas definições e excessiva cautela sufocam o pensamento”. (JACOBY, Russell. **Os últimos intelectuais**: a cultura americana na era da academia. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edusp, 1990. p. 12).

3. Danilo Streck, um dos muitos biógrafos de Paulo Freire, afirma esse desejo do educador: “Paulo Freire dizia que não queria ser imitado, mas que precisava ser reinventado” (STRECK, Danilo. Reinventando Paulo Freire. **Revista IHU - online**, São Leopoldo, n. 281, Novembro 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2305-danilo-streck-2>. Acesso em 12 de novembro de 2015).

soas reinventoras, capazes de ler sua obra a partir de realidades concretas, estabelecendo diálogos que ele mesmo, em vida, não conseguiu estabelecer.

Este texto seguiu essa caminhada, não da reinvenção propriamente dita, mas de olhar Freire com os olhos de quem já leu Michel Henry, encontrando nessa leitura pontos de convergência entre os dois pensadores, mas, também, desafios para a construção dessa educação encarnada.

Como vimos, tanto o educador quanto o filósofo valorizam os aspectos sensíveis do saber humano e consideram como inválida a educação domesticadora, baseada apenas na transmissão estática dos conteúdos. Em Henry, o saber relaciona-se diretamente com os humanos que sentem, sofrem em suas alegrias e tristezas a ação da vida, de modo que toda representação tem a incapacidade de comportar em si o que representa. A educação é, para ele, o encontro afetivo de saberes e heranças culturais e não a transmissão de um legado estático, ideia com a qual Freire concorda inteiramente e acerca da qual construiu sua pedagogia.

Uma vez trilhado o caminho dialogal, que nos conduziu do ensimesmamento roubador da humanidade à liberdade conquistada na *práxis* comunitária, à guisa de conclusão, faremos aqui um exercício retrospectivo, apresentando alguns desafios que se apresentam diante da educadora e do educador que deseja valorizar a vida e os(as) viventes, de modo que a educação não pode prescindir de:

Compreender que educar não é heterogêneo ao viver. Michel Henry e Paulo Freire, com os devidos distanciamentos que aqui já não procuramos delimitar a fim de não perdermos o foco argumentativo, remetem o ensino ao chão da Vida, às experiências comunitárias e respeitadoras do ser humano. Ao mesmo tempo nos desafiam a pensar uma educação capaz de fugir às fascinações necrófilas e promover um verdadeiro aprendizado que não seja estranho à realidade da vida.

Ser educação viva. Estar a favor da vida e não da morte, como dizia Freire, é compreender que não há vida sem o vivo e não há vivo sem a capacidade

de pronunciar o mundo, de transformá-lo. Assim sendo, não há educação viva se o vivo é desprezado. Se continuamos a construir planos educacionais baseados não na curiosidade e no desejo do educando, mas numa relação estática de conteúdos curriculares, ou então, irracionalmente, pautarmos nossas políticas públicas em abstrações e idealidades distantes do mundo concreto dos viventes – como Produto Interno Bruto (PIB) ou resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) –, estamos condenados à pedagogia necrófila, de onde nada além da morte pode brotar.

Nesse contexto, o sensível é caluniado e até mesmo o afeto pode ser mecanizado⁴, permitindo que pela abstração a barbárie nos roube a fala. Diante desse cenário, a educação deve emergir como uma pedagogia do retorno aos saberes sensíveis, promotora da humanização dos ambientes educacionais. Logicamente, para que tal intento seja alcançado, faz-se urgente a confrontação com o desafio de não subordinar a carne aos conteúdos educacionais, aqueles eleitos para compor a “grade curricular”⁵, essa medonha fórmula, capaz de aprisionar humanos e impor saberes escolhidos para compor a herança cultural que será transmitida (senão depositada) à pessoa educanda. Embora exista uma lógica prática nessa norma de receituário, por exemplo: a exigência de conhecimentos pedagógicos para que alguém possa assumir a docência, o conhecimento das leis para o exercício da advocacia. O problema da composição de um quadro de saberes pré-definidos, que oferece respostas antes que sejam formuladas as perguntas, está em gerar um guia de conceitos a serem aprendidos com a ideia de que através da posse desses saberes tal profissional possa nascer. O saber está pronto, por isso pode ser desencarnado, tornando desnecessária a apropriação e conduzindo

4. Acerca da mecanização do afeto, Catherine Meyor fez distinção entre três formas de abordar a afetividade na educação (as abordagens funcional, instrumental e terapêutica), que, por não considerarem a afetividade em si mesma, a tornam refém de objetivos outros. O livro de Meyor nos serve de denúncia de como as ciências humanas, incluindo as ciências da educação, se tornaram incapazes de abordar a afetividade em sua radicalidade. Cf. MEYOR, Catherine. *L'affectivité en éducation*: pour une pensée de la sensibilité. Québec: de boeck, 2002. Também merece destaque o texto de Jean-Michel Longneaux intitulado *La vie tributaire de l'éducation*, que completa e esclarece o tema a partir de Catherine Meyor (LONGNEAUX, Jean-Michel. *La vie tributaire de l'éducation*. In: HENRY, Michel. *Pensée de la vie et culture contemporaine – Colloque international de Montpellier*. Paris: Beauchesne, 2006. p. 131-145).

5. Rubem Alves, acerca desse termo, dizia: “Fala-se em grade curricular. E eu digo que foi inventada por um carcereiro desempregado, porque onde já se imaginou botar os conhecimentos em grade? Você poderia dizer os caminhos do conhecimento, mas grade?” (MOSÉ, 2013).

o educando à ilusão de confundir conteúdo com saber e aprendizado com posse intelectual.

Educar como um ato de radicalidade. Combater essa confusão que mecaniza a aprendizagem e elimina a fruição, marca do caráter líquido de todo saber, deve ser o propósito de quem deseja educar. Nesse combate, tal como Freire e Henry, não nos sobra outro caminho que não o da radicalidade. Radicalidade essa que assume uma duplicidade de sentido: o de ir ao que é radical, isto é, do que está na raiz e não na superfície, mas também radicalidade no sentido de optar pelo que é autêntico em detrimento do que falsifica a vida. Por isso, Freire escreveu numa de suas últimas cartas pedagógicas:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.⁶

Sendo a sensibilidade “condição transcendental do mundo, enquanto mundo da vida”⁷, e “a essência originária da revelação, a autoafecção fenomenológica do ser e seu surgimento primeiro”⁸, pensamos o espaço educativo como um espaço democrático e afetivo, onde ocorre a superação do submundo, este mundo onde a cultura da vida foi relegada à clandestinidade e os humanos encerram-se em si.

Nesse espaço, o aprendizado se dá no corpo, no processo mesmo de corpropriar saberes na relação do exercício do *eu posso*, afetando-se e percebendo-se nessa afetação da vida em nós. Nesse momento, a educação ocorre a partir da arqui-passibilidade, nessa dialética formada na carne, onde somos sempre possibilidade radical da fruição da vida, que nos toca e nos reconduz aos saberes que lhe são próprios. Perceber-se como corpo vivo, não apenas uma massa corpórea constituída por um amontoado de músculos que se retesam e relaxam a partir de um determinado estímulo neural, mas um

6. FREIRE, 2000, p. 67.

7. ROSA, 2006, p. 6.

8. HENRY, 2010b, p. 28.

corpo sofrente e aprendente, que constitui-se em ação e relação, permite-nos superar a dicotomia entre corpo e pensamento, como foi concebida pela ideologia cientificista e levada a cabo por um sistema educacional alienante a que a maioria dos estudantes, independente do nível de instrução, estão submetidos na atualidade.

É a partir desse contexto democrático e encarnado que nasce a comunidade, uma comunidade capaz de *estar-com* os humanos para além de uma representação destes. Nessa comunidade, a ética não deriva de uma exterioridade moral, mas de experiências encarnadas, onde conhecer não é antagônico ao viver, mas constitui-se no momento em que somos tocadas e tocados pelo sofrer de outra pessoa. Nesse ambiente de aprendizagem se é comunidade enquanto tessitura (tecitura)⁹ formada na Vida, de modo a gerar uma ética do comprometimento. Comprometimento este que é inicialmente com a vida, mas, consequentemente, também com os vivos, pois somente as abstrações prescindem do envolvimento.

É dessa forma que desejamos o rompimento com a alienação que produz timidez, insegurança, frustração, um terrível “medo de correr o risco da aventura de criar”¹⁰. Por entendermos que o ser humano é essencialmente criador, não se trata de uma questão política ou social, mas de um problema de ordem ontológica. Afinal, roubar do ser humano a pronúncia da palavra é espoliá-lo ontologicamente. É assim que uma proposta viva de educação não pode prescindir de gerar lugares de inconformação, pois “quanto mais o ser humano é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que é o rebelde um ser inadaptado”¹¹.

Compreender que não há educação sem carne. Quando nos deparamos com a fenomenologia da vida, é normal que pensemos que a educação é algo impossível. Isso porque quando algo passa da doação à informação, por ter

9. Aqui nos interessa as duas grafias e a beleza complementar dos significados de ambas. Tecitura, no sentido das tramas de fios formando um tecido e tessitura, no sentido de possibilidade, referindo-se à extensão das notas musicais, da mais grave à mais aguda, definindo o potencial de um instrumento.

10. FREIRE, 1981b, p. 25.

11. FREIRE, 1981b, p. 32.

sido mediado pela representação, já deixou a vida escapar. Educar na vida seria então impossível. Mas essa noção parte de uma ideia tradicional de educação, aquela que concebe o educando como um recipiente e o educador como o único agente real, que tem a posse do “saber/coisa”. Uma educação viva segue outro padrão, pois, sendo a cultura o enredo do *eu* com a própria Vida, a educação deve ser entendida como um *devoir*, no qual os humanos percebem-se como inacabados, como seres que não têm noção de si fora desse enredo. Em oposição à plenitude apolínea dos saberes completos, aqui propomos uma educação encarnada e dionisiacamente incompleta, situando-se naquilo que é próprio da carne: o movimento.

Em face de toda alienação promovida pela ideologia da barbárie, “quando a essência da vida é excluída e seu poder é usurpado pelo reino cego do que nada sente”¹², cresceu diante de nós a emergência da reabilitação do caminho afetivo como via pedagógica. Emergência no sentido daquilo que é urgente e que, por estar a educação submetida à situação grave, já não pode esperar por outra solução, e, também, no sentido daquilo que emerge, pois o caminho afetivo é fruto mesmo da Vida, emergindo dela como revelação da Vida absoluta a nós. Por isso, a nossa tese é a de que só pode haver educação se essa for encarnada, no sentido lato do termo, do encontro da educação com a sua carne. Ela deve estar fundada na substituição daquilo que é meramente abstrato por aquilo que nos toca incondicionalmente, o *pathos*, do qual não se pode fugir. Por isso, concordamos com Rolf Kühn quando este escreve que “aquele que ‘educa’ e que ‘cura’ não sabe mais da Vida do que aquele que sofre”¹³. Por isso, é fundamental ater-se às “modalidades da vida da sensibilidade”¹⁴, o que, conseqüentemente, nos conduzirá ao nosso próprio corpo e à carnalidade que nele indivisivelmente habita. Uma carnalidade manifesta no *Kairós* de cada sentir, de cada fecundo sofrimento ou alegria, que nos constitui enquanto humanos e nos abre ao aprendizado que

12. HENRY, Michel. Réinventer la culture. *Le Monde des Débats*, n. 11, Paris, set., 1993. p. 4.

13. KÜHN, Rolf. *Ipseidade e práxis subjectiva*: Abordagens fenomenológicas e antropológicas segundo o pensamento de Michel Henry. Lisboa: Edições Colibri, 2010. p. 70.

14. HENRY, 2012, p. 56.

acontece na *autopoiesis* da afetividade, cujas leis são “as da reversibilidade prazer/dor, alegria/sofrimento; amor/ódio; *crêscimo/decrêscimo*”¹⁵.

Por fim, ao falarmos em carnalidade, desejamos concluir relembrando as realidade de fome e esperança, tais como nos são ofertadas nas palavras de Rubem Alves, que entendia a tarefa do professor como semelhante à da cozinheira: “antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar-lhe a fome”¹⁶. Que a vida nos dê fome ao ponto de o processo educativo cumprir sua vocação de permitir ao educando “colocar em prática o conjunto de seus dons e capacidades, de maneira a realizar sua individualidade, ou seja, a essência da humanidade nele”¹⁷, tarefa definida por Henry como “a da cultura em sua pureza”.

15. MARTINS, Florinda.; PEREIRA, Américo. **Michel Henry, o que pode um corpo?** contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010. p. 42.

16. ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. **Jornal a Folha de São Paulo**, 22 outubro 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 12 setembro 2017.

17. HENRY, 2012, p. 184.

**Referências
Bibliográficas**

- ALVES, R. A arte de produzir fome. **Jornal a Folha de São Paulo**, 22 outubro 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 12 setembro 2017.
- ANTÚNEZ, A.; MARTINS, F. O acompanhamento terapêutico e a semiologia da violência do imprevisível na obra de Michel Henry: articulação entre humanologia e humanoterapia. **Diaphora**, Porto Alegre, 15, n. 1, jan./jul. 2015. p. 13-18.
- ANTÚNEZ, A.; SAFRA, G.; FERREIRA, M. **Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde**. São Paulo: IPUSP, 2014.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mario Gama Kury. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ASBAHR, F. D. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultura. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], 33, n. 2, 2013. p. 414-427.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & ciência, 2004.
- BLANCO, R. **La pedagogía de Paulo Freire: Ideología y método de la educación liberadora**. Madrid: Zero-Zyx, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: UNESP, 2005.
- CABRAL, A. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

- DESCARTES, R. **Œuvres de Descartes**. Paris: Vrin, v. IX, 1986.
- DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1979.
- DUSSEL, E. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.
- DUSSEL, E. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.
- FERNANDES, C.; TERRA, A. **40 horas de Esperança**: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, A. M. A. (Org.) **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. [b].
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981b.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. [b].
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FROMM, E. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- FROMM, E. **O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal**. Tradução de Octávio Alves Velho. 6. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALILEI, G. O ensaiador. São Paulo: Abril cultural, 1973.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.
- GUERRERO, M. E. **Pedagogia erótica**. Paulo Freire y El Ezln. Mexico: UNAM, 2012.
- HENRY, M. **Du communisme au capitalisme**: Théorie d'une catastrophe. Paris: Odile Jacob, 1990.
- HENRY, M. Réinventer la culture. **Le Monde des Débats**, n. 11, Paris, set., 1993.
- HENRY, M. **Eu sou a verdade**: por uma filosofia do cristianismo. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Vega, 1998.
- HENRY, M. **Encarnação**: uma filosofia da carne. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001.
- HENRY, M. **Palavras de Cristo**. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Colibri/Fórum de Ideias, 2003.
- HENRY, M. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne, 2004.
- HENRY, M. **Entretiens**. Cabris: Éditions Sulliver, 2005.
- HENRY, M. **Genealogia da Psicanálise**: o começo perdido. Tradução de Rodrigo Marques. Curitiba: UFPR, 2009b.
- HENRY, M. **As Ciências e a Ética**. Tradução de Florinda Martins. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.

- HENRY, M. **Fenomenología de la vida**. Tradução de Mario Lipsitz. Buenos Aires: Prometeo, 2010b.
- HENRY, M. **Marx**: Una filosofía de la realidad. Tradução de Nicolás Gómez. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2011.
- HENRY, M. **A Barbárie**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É realizações, 2012.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUMMEL, C. Aristote et l' éducation. In: SINACEUR, M. A. **Aristote Aujourd' hui**. Paris: Éd. érès, 1988, p. 136-152.
- JACOBY, R. **Os últimos intelectuais**: a cultura americana na era da academia. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edusp, 1990.
- JASPER, K. **Psicología de las Concepciones del Mundo**. Madrid: Gredos, 1967.
- KÜHN, R. A certeza do viver. In: MARTINS, F.; LOURENÇO, O. (Orgs.) **A Felicidade**: Fénix Renascida do Niilismo. Lisboa: Ed. CFUL/A. P. Mathesis, 2005. p. 175-188.
- KÜHN, R. **Ipseidade e práxis subjectiva**: Abordagens fenomenológicas e antropológicas segundo o pensamento de Michel Henry. Lisboa: Edições Colibri, 2010.
- KANABUS, B. Le concept de corpsappropriation chez Michel Henry et Christophe Dejours. **Revista Humanística e Teologia**. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana, 35, n. fascículo 2, dez. 2014. 101- 113.
- LOCKE, J. **Ensaio Sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Martins Editora, 2012.
- LONGNEAUX, J.-M. La vie tributaire de l'éducation. In: HENRY, M. **Pensée de la vie et culture contemporaine – Colloque international de Montpellier**. Paris: Beauchesne, 2006. p. 131-145.
- LOPES, C. (Org.). **Desafios contemporâneos da África**: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

- MARTINS, F.; PEREIRA, A. **Michel Henry, o que pode um corpo?** contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.
- MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MEYOR, C. **L'affectivité en éducation:** pour une pensée de la sensibilité. Québec: De boeck, 2002.
- MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. [versão digital].
- MOUNIER, E. Révolution Personnaliste et Communautaire. **Ouvers de Mounier**, Paris, 1, 1961.
- NASCIMENTO, M. **Canção do Sal:** Courage. Santa Monica: A&M/CTI, 1969.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra:** Um Livro para Todos e para Ninguém. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação.** Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. São Paulo: PUC-Rio; Loyola, 2011.
- O'Neil, C. **Weapons of Math Destruction:** How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Broadway Books, 2017.
- O'Neil, C. “Os privilegiados são analisados por pessoas; as massas, por máquinas”. [Entrevista concedida a] Ana Torres Menárguez. **El Pais**, 21 de novembro de 2018.
- PATTO, M. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PESCIOTTA, N. A infância é aqui e agora! **Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento**, 2014. ISSN 2018. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/infancia-e-aqui-e-agora/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- PINTO, A. V. **Consciência e Realidade Nacional.** Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

- RAMOS, G. **Vidas Secas**. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. [versão digital].
- ROSA, J. M. S. O “ethos” da ética na fenomenologia radical de Michel Henry. **Lusosofia**, 2006. Disponível em: <<http://www.lusosofia.net>>. Acesso em: 05 Março 2014.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAFRA, G. A fragmentação do êthos no mundo contemporâneo. In: NOÉ, S. (Org.) **Espiritualidade e Saúde: da cura d'almas ao cuidado integral**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2004, p. 7-14.
- SANTOS, J. M. **Introdução à Ética**. Odivelas: Documenta, 2012.
- SARAMAGO, J. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SAVIANI, D. Educação: preparação para o século XXI (Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). **Caderno Pedagógico**, Curitiba, p. 44-62, out., 1997.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1999.
- STRECK, D. Reinventando Paulo Freire. **Revista IHU - online**, São Leopoldo, n. 281, Novembro 2008.
- STRECK, D. et al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- WALTY, I. L. C. **O que é ficção**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- WONDRACEK, K. Aconselhamento em tempo de barbárie: sofrimento, vida e encarnação. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, 50, n. 2, Jul./dez 2010. p. 273-287.
- WONDRACEK, K. **Ser nascido na Vida: a fenomenologia da Vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica**. 2010. 257 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo.
- ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Filmográficas

CHAPLIN, C. **O grande ditador**. Estados Unidos, 1940, 124 minutos, DVD.
p&b. son.

VENTURINI, T. **Paulo Freire contemporâneo**. Brasil, 2007, 53 minutos,
DVD. color. son.



Este livro é uma crítica aos modelos de educação pautados na dessensibilização das relações humanas, que caluniam a subjetividade e as qualidades sensíveis pertencentes a ela, fazendo com que a pessoa educanda já não seja capaz de compreender o sensível como forma de acesso à verdade e se torne vítima de um sistema necrótico de roubo da fala. A tese aqui defendida é a de que a educação deve ser vista como adesão à vida, como parte do enredo do eu com a Vida em sua autodoação constante, por isso os aspectos sensíveis da existência são fundamentais para que entremos na posse de todas as nossas potencialidades.

Marcelo Ramos Saldanha é graduado e mestre em Teologia pelas Faculdades EST (Brasil), tendo obtido o doutorado em Filosofia pela Universidade da Beira Interior por meio de bolsa da CAPES-Brasil. É professor colaborador do Programa de Pós-graduação das Faculdades EST por meio da bolsa PNPd - CAPES e membro do grupo de pesquisa Identidade Étnica e Interculturalidade, sediado nas Faculdades EST, do Círculo fenomenológico da vida e da clínica, sediado na USP, e do grupo Literatura e cultura em Interartes do CLEPUL, sediado na Universidade de Lisboa.