
PAULO FREIRE E DOM PAULO

EVARISTO ARNS: HOMENS

À FRENTE DO SEU TEMPO*

DOI 10.18224/frag.v31i4.12230

ELIANE SILVA**
ROMILSON MARTINS SIQUEIRA***

Resumo: o presente artigo discute a fertilidade do pensamento de Paulo Freire e Dom Evaristo Arns no ano em que se comemora o centenário de nascimento desses dois expoentes. Trata, sobretudo, de explicitar os fundamentos epistemológicos, políticos e humanos presentes no conjunto da obra desses autores sem, contudo, conciliar, equiparar ou sobrepor suas ideias. Cada um no seu contexto histórico foi capaz de expressar de maneira contundente um humanismo cristão profundamente comprometido com a questão humana e com a transformação social e política do seu tempo. A defesa pelos direitos humanos e a luta contra a ditadura marcam a posição desses autores por um projeto educativo alicerçado na dialética como forma de compreender o mundo pela contradição e pela luta contra a desigualdade social. Nesse sentido, destaca-se o ver-julgar-agir como processo capaz de traduzir o modo gnosiológico proposto pelos autores para desvelar a realidade e aquilo que a constitui como fenômeno de opressão, mas, também, de libertação.

Palavras-chave: *Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns. Projetos Educativos. Dialética.*

A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas.

* Recebido em: 10.12.2021. Aprovado em: 28.12.2021.

** Doutora em Educação pelo PPGE/PUC Goiás. Mestre em Educação pela FE/UFG. Professora no curso de Pedagogia da PUC Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos/CNPq. *E-mail:* elianeucg@bol.com.br.

*** Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo PPGE/UFG. Doutor e Mestre em Educação pela FE/UFG. Professor no PPGE/PUC Goiás. Diretor da EFPH/PUC Goiás. Coordenador do GT07 da ANPED. Diretor da ANPAE - Seção Goiás *E-mail:* siqueiramartinsromilson@gmail.com

É com o princípio da coragem que este texto inicia suas reflexões entendendo que aquilo que nos move no campo da educação é, sem sobra de dúvida, sua compreensão como um campo de disputa de projetos. Objetivamos apreender a educação circunscrevendo-a em seu sentido amplo, sem desconsiderar o âmbito escolar. Pretendemos aproximar, sem conciliar ou sobrepor, a fertilidade do pensamento de Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns a partir do modo pelo qual ambos compreendem o mundo na esteira da educação. A pergunta que se coloca nessa reflexão é: que categorias de análise colaboram para a compreensão da educação no presente e o seu avanço na perspectiva de futuro tendo em vista a contribuição destes pensadores?

Procurando perscrutar as categorias de análise que nos ajudam a compreender como Paulo Freire e Dom Evaristo contribuíram com a educação mediante posicionamento explícito por um projeto educativo em favor da educação transformadora e emancipadora, discorreremos sobre o sentido de um projeto ampliado articulado à confluência dos projetos educativos de ambos os autores. Na sequência, as categorias dialéticas do movimento, da contradição e da unidade no diverso farão um diálogo com a educação, tendo como referência o método ver, julgar e agir.

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EM SEU SENTIDO AMPLIADO

O ponto de partida desta discussão é o entendimento de que *a educação é uma prática humana* que passa a ser compreendida no conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervem no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (VIGOTSKI, 2000).

A educação é, assim, uma prática humana que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, psíquicos, espirituais, culturais. Ao mesmo tempo, a educação é uma prática social, um *fenômeno social* que não se dá de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2001). Nesse sentido, a educação é um campo de disputa hegemônica. Ela é orientada pelo Estado¹ ou por sua ação no conjunto das forças sociais, constituídas a partir de uma dimensão política e de uma dimensão de poder que representam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer os seus interesses inscritos nas agendas governamentais. Assim, *a proposição da educação não é linear em sua materialização*. É preciso compreender como se expressam as diferentes determinações, relações e disputas:

[...] a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como [...] um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1999, p. 25).

Enquanto prática social, a educação se estabelece no confronto direto entre diferentes concepções que buscam a consolidação de um determinado caráter hegemônico. São essas diferentes concepções que se encarregam de determinar as múltiplas faces do educativo (seja ele escolar ou ampliado), na produção e na reprodução das relações sociais. A educação é concebida, pois, como prática social, ou como

[...] uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas) (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Nesse contexto ampliado de apreensão da educação em seus diferentes processos formativos, a produção e a reprodução das relações sociais podem ser explicitadas no “âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo” (FRIGOTTO, 1999, p. 33). Todavia, ao subordinar a educação à lógica escolar e mercantil, escamoteia-se “as diferentes determinações que produzem as relações sociais [...] Essas passam a ser concebidas como naturais e, portanto, independentes da ação dos homens” (FRIGOTTO, 1999, p. 29).

Por fim, a educação é uma *política pública* que precisa ser tratada no campo do direito. E, de modo particular, do direito público social. Para Dourado e Oliveira (2009), conceber a *educação como direito social* se contrapõe à ideia de educação como mercadoria. Este é um debate que remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, etc. Em outras palavras, se “a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade”, é fundamental ressaltar que ela se “articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

PAULO FREIRE E DOM PAULO EVARISTO: CONFLUÊNCIA DE PROJETOS

Mas por que é necessário conceber a educação em seu sentido ampliado quando tratamos dos princípios que orientam os ideais de Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns? Porque, para ambos, a educação ou o princípio educativo se concretiza na ação e transformação *da e na sociedade, do e pelo* homem. Destacamos aqui, a importância da ação/trabalho do homem como processo de conscientização humana defendida pelos dois expoentes. Para ambos, o trabalho é compreendido como elemento responsável pela auto-criação do ser social, num ato de construção da omnilateralidade humana. Como condição ontológica o trabalho constitui os sujeitos históricos.

Enquanto aspecto universal, o trabalho se constitui como produto da práxis humana. *É no e pelo trabalho que o homem se torna homem*. Pelo trabalho o homem age, transforma, cria e recria as condições que garantem os meios para sua subsistência humana. Mediante sua ação pelo trabalho que o homem pensa a realidade, constrói e reconstrói significados, em um movimento teórico-prático em que se estabelece a articulação entre consciência-mundo, objetividade-subjetividade e vontade-ação. Nesse processo o agir humano [se insere] no amplo aspecto em que se encontra a sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Há, portanto, fundamentos epistemológico, político e pedagógico no modo de Ver – Julgar – Agir² que conflui o projeto educativo de ambos os pensadores sobre o homem em seu processo de humanização e transformação.

Celebrar o Centenário de Dom Paulo Evaristo Arns é celebrar/comemorar seu profundo compromisso de vida e episcopado na luta contra toda forma de desigualdade social, racial, de gênero, dentre outros. O projeto cristão de Dom Evaristo Arns visava à defesa e promoção dos direitos da pessoa humana. O seu projeto pastoral fundava-se num profundo compromisso com a

vida, não somente no discurso, mas em um processo de subjetivação e alargamento da consciência ética: humanizar o humano. Sua prioridade de vida era os pobres e os moradores das periferias, migrantes, trabalhadores, mulheres, jovens, negros e favelados. O projeto educativo de Dom Paulo Evaristo era voltado para os excluídos e marginalizados. Ocupava-se da luta em defesa dos direitos humanos. Quatro princípios podem-se realçar neste Projeto. Eis, pois, o primeiro que deve mover um projeto ampliado de educação: *a defesa da dignidade da pessoa humana* e de qualquer projeto escolar e não escolar.

O segundo princípio a se sobressair no Projeto educativo de Dom Evaristo é sua teologia dialógica. Para ele, não há modo de conhecer o outro ou a vida se não nos colocarmos na postura de diálogo e da escuta. Escuta entendida para além do ouvir o outro. Refere-se à auscultação: processo de reconhecimento da alteridade na igualdade e na diferença. Portanto, o diálogo deve ter como ponto de partida aquilo que Dom Evaristo Arns chamava de “pedra viva”, ou seja, as pessoas constituem a pedra angular da comunidade. E como pensar essa questão nas escolas? Ajudando as crianças, adolescentes e jovens a se sensibilizarem pelo outro, pelo não idêntico, pelo diferente, pela realidade daqueles que, na relação com eles, estão em condições desumanas.

A *ação pastoral participativa* se configura no terceiro princípio que a se ressaltar na ação educativa de Dom Evaristo. A construção do sentido de participação deve alicerçar as ações cotidianas nas comunidades e também nas escolas. A vivência de uma experiência que se constitua transformadora pode ajudar a ampliar o sentido de corresponsabilidade e compromisso com aquilo que é comum a todos. Portanto, as escolas podem ajudar a fortalecer o projeto leigo de vida comprometida com a vida coletiva.

A *atuação política* se refere ao quarto princípio do projeto educativo de Dom Evaristo. Ele era um homem político e crítico da ordem dominante vigente, libertador. Contrário à ditadura, ao autoritarismo, à tortura perpetrada pelo militarismo, Dom Evaristo foi um dos maiores expoentes na luta contra todas as formas de opressão desse regime no Brasil. Seu ato político o colocava como porta voz e defensor daqueles que eram perseguidos e torturados. Seu anúncio profético o posicionava politicamente em favor dos direitos humanos.

Os elementos destacados sobre a proposta educativa de Dom Paulo Evaristo Arns indicam que sua ação pastoral estava intimamente ligada ao modo como ele próprio via o mundo e as coisas: como processo, como mudança, como finalidade coletiva, como transformação. Portanto, a forma de apreender a realidade, o mundo e as coisas eram, para Dom Evaristo, uma forma de *operar com a relação das coisas e não com a conformação delas*. Podemos afirmar, então, que a prática educativa desenvolvida por Dom Evaristo e Paulo Freire se aproximam na combatividade e na amorosidade pelo humano no mundo.

A exaltação ao Centenário do Patrono da Educação no Brasil, Paulo Freire, se assenta na perspectiva por meio da qual esse pensador levanta sua bandeira de luta pela educação. Para Freire a educação vai além do âmbito formal e se volta à apreensão da realidade político-social pelo educando para transformá-la. A aprendizagem é um processo de compreensão, reflexão, crítica e ação libertadora que parte de situações-problemas advindas da experiência do educando, especialmente o trabalhador (LIBÂNEO, 1984). Essa compreensão foi apropriada pela educação popular e na escola formal os professores não desconsideraram os ensinamentos de Freire em suas práticas de ensino, de extensão e de pesquisa. Nesta discussão, fazemos menção à escola ao se evidenciarem quatro aspectos do projeto educativo de Freire.

O primeiro aspecto é a *pedagogia da problematização*. Pedagogia entendida não como método, processos ou metodologia, mas como fundamento e episteme educativa. A problematização é ferramenta

para produção de conhecimento, um instrumento inerente ao ciclo gnosiológico que deve estar sempre em torno de circunstâncias existenciais, sobre a realidade concreta. Por intermédio desta pedagogia, Freire se ocupou da denúncia dos processos de exclusão e marginalização do povo. Ao mesmo tempo, sua defesa da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano. Se estas são questões mediatizadas pelo contexto social, por que não pela escola? A obra de Freire traz em seu bojo uma intensa preocupação com a vida humana, muito particularmente com aqueles que são penalizados e discriminados social e economicamente. Estamos nos referindo a um autor que enfocava um conteúdo teórico iminentemente político. Político entendido como tomar partido, de defender, se comprometer com o outro, o excluído. As escolas devem, à luz das ideias de Freire, oportunizar experiências pedagógicas com base na problematização da realidade, a fim de recolocar ciência e educação a serviço da vida.

O segundo aspecto diz respeito ao *modus operandi* de Freire, ou seja, à *tomada de consciência*. O pensador procurou incansavelmente dar relevo à importância da consciência crítica. A superação da consciência ingênua é, em síntese, a luta pelo direito do homem de ser livre das amarras da opressão, do homem definido como sujeito, esta seria a única condição a lhe permitir realizar com sucesso sua vocação ontológica de humanização. É possível estabelecer uma relação do pensamento de Freire com o de Engels ao escrever que “é precisamente a *alteração da natureza pelos homens*, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano” (ENGELS, 2000, p. 139). Fundamentados neste raciocínio, sustentamos a ideia de que as escolas devem tanto operar com o desvelamento da realidade quanto *desocultar* aquilo que gera opressão.

No pensamento de Freire, a educação é produzida como espaço do conhecimento histórico-temporal e social *no e com* o mundo. Um conhecimento que revela a condição real do homem no mundo como agente transformador do mundo. Isso se dá por um movimento dialético que envolve pensamento e ação. Mas o que é o conhecimento para Paulo Freire? No entendimento do autor o conhecimento é produzido e afirmado pelo trabalho/ação humana e fortalecido na cultura e na ciência, se revelando em seu sentido social. Daí poder-se dizer que, segundo Freire, o conhecimento ultrapassa a dimensão escolarizante e se converte em ciência da e para a vida.

O *processo gnoseológico* é o terceiro aspecto que confere inestimável legado de Freire à humanidade haja vista que o conhecimento implica dinamicidade e não conformidade. Remetendo às escolas, tão importante como pensar os conteúdos escolares é refletir sobre o valor social que eles contêm e a maneira de como trabalhá-los. Temos em vista retomar o valor da ciência para a descoberta, para a curiosidade, para a inquietação, para a pesquisa, para a produção de novos conhecimentos e não para a repetição dos antigos. Estamos nos referindo a uma mudança de postura nas escolas porque, mais importante do que ensinar o que está pronto, é propiciar novas investigações. Fazemos menção ao aprender a aprender: à descoberta do modo próprio de o aluno aprender e aprender em função de que? Vigotski (2000) valoriza a dimensão conceitual dos conteúdos como forma de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Gadotti explicita que o conhecimento possui significados e vivências, “em sua apreensão está contido [...] como o conhecimento é produzido e de como tal conhecimento pode ser e é utilizado pela e na sociedade” (GADOTTI, 2002, p. 52).

Concernente ao quarto aspecto do projeto educativo de Freire, enfocamos a *pedagogia da autonomia*. Essa perspectiva encontra lugar em um projeto de educação que propicia vivências e experiências. Reportamo-nos a uma escola ou a um projeto de educação em que o conhecimento não é estático e nem a consciência é ingênua. O conhecimento não se faz por processos cognitivos desconexos da experiência; muito menos por transferência de um homem para outro. Não se pode conhecer a si mesmo, o mundo, a realidade, a cultura e todas as suas relações pelo pensamento dos

outros. Isso é um falso saber, um conhecimento ingênuo. O aluno precisa ser o sujeito do próprio conhecimento, ser um sujeito do conhecimento (FREIRE, 1981).

Para Freire, o compromisso da escola é manter sempre viva a tensão entre a ação e a reflexão sobre a realidade. É necessário considerar as crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos cuja presença marca e altera o mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Observando por esta ótica, a curiosidade e a produção do conhecimento devem ser estratégias de luta contra as formas de exclusão e marginalização social. Estamos nos reportando ao conhecimento e a uma escola socialmente engajados. Desse modo,

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas (a acentuação no termo “aquele” está no original) (FREIRE, 1983, p. 27).

Pelo exposto, encontramos no pensamento de Paulo Freire pistas para pensarmos um projeto de educação e de escola comprometidos com sua função social. A pergunta a ser feita é qual a função social desta ou daquela escola? Se tomarmos o legado de Freire, diremos que essa função passa pelo compromisso com a verdade, com a ciência, com a consciência e com a transformação da vida social de todos. Portanto, Freire não se dedica apenas a um projeto de educação e escola para o pobre. Mas se ocupa de um projeto amplo de transformação social que envolve a todos. Um projeto que evidencia o sentido público, e democrático, ou seja, um bem comum para todos.

VER, JULGAR E AGIR DIALETICAMENTE

Pretendemos analisar o modo pelo qual Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns confrontavam os problemas sociais pela ótica do método “ver, julgar e agir”. Todavia, esse processo só se efetiva se se tomar como princípio a ideia de que as coisas não são como são pela causa ou efeito, mas, sobretudo, pela relação que elas estabelecem na história. Defendemos a mudança como premissa dialética de que “nada fica onde está, nada permanece o que é”. Quando quisermos estudar as coisas segundo a dialética, iremos estudá-las no seu movimento, na sua mudança. Considerar as coisas do ponto de vista dialético é considerar cada coisa como provisória, como tendo uma história no passado e devendo ter outra no futuro, tendo um começo e devendo ter um fim. Trabalha-se com o “devir” histórico:

[...] a grande ideia básica é de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas, sim, como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação [...]. Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante (ENGELS; FEUERBACH *apud* VIGOTSKI, 2000, p. 159).

Nesse sentido, os problemas sociais são, ao mesmo tempo, particulares e universais. Portanto, devem ser tratados na relação das coisas e não em sua oposição:

[...] a antítese do universal e do particular é tão necessária quanto enganosa. Um não é sem o outro: o particular só é como determinado e, portanto, como universal; o universal é somente como determinação do particular sendo, portanto, nesta medida particular. Ambos são e não são. Este é um dos motivos mais poderosos da dialética não idealista (ADORNO *apud* GIANNOTTI, 1966, p. 28).

Enfatizamos, pois, que não é possível compreender o pensamento de Freire ou de Dom Paulo Evaristo sem se ocupar do debate sobre a perspectiva histórica do homem no mundo, ou seja, sua mediação com a materialidade e com a historicidade. Para Lane (2001, p. 16),

[...] é dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo.

Reforçando essa ideia, recorremos a Gonçalves (2009, p. 281) ao escrever que o materialismo dialético conecta ao método duas perspectivas que se interagem:

[1ª] a compreensão do movimento da realidade como resultado da contradição presente em cada ser e determinante da relação entre sujeito e objeto; [2ª] incorpora ao método a noção de transformação. No caso dos fenômenos humanos e sociais, isso permite a explicitação de sua historicidade.

O método ver, julgar e agir pressupõe compreender a realidade a partir do questionamento dos fundamentos das contradições de classe da sociedade, apanhando seus modos de produção e suas bases materiais concretas. Ainda que seu objeto de estudo sejam as condições objetivas da sociedade, suas reflexões não estão isentas de um olhar sobre as questões subjetivas. Os fundamentos cristãos em Dom Evaristo e também em Freire ocupam esse lugar. Nesse sentido, as determinações objetivas implicam um determinado tipo de homem e relação social, o que significa dizer que as questões objetivas e subjetivas devem ser tomadas num mesmo plano de compreensão, ou seja, no modo de produção e na contradição das classes sociais. Por esse pressuposto,

[...] pode-se resgatar a ideia de um sujeito capaz de produzir sua emancipação, desde que se anuncie e denuncie o que o constitui. É esse o sentido de se manter como ainda válida uma das concepções da modernidade, o materialismo histórico e dialético (GONÇALVES, 2009, p. 289).

UNIDADE NO DIVERSO

A discussão travada até o momento colabora para uma síntese possível da relação entre o modo de compreender a educação e a sociedade para Paulo Freire e para Dom Paulo Evaristo Arns:

- *Um projeto para humanizar o humano.* O desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das relações sociais concretas de dominação que caracterizam a história. Essa ideia nos remete a Lévinas (1993). O autor pontua que na sociedade capitalista o homem manifesta desrespeito, falta de responsabilidade e de sensibilidade para com o seu semelhante. Para Freire e Dom Evaristo, o homem é um ser social e só se humaniza pela apropriação dos objetos e significados construídos na sociedade. Essa ação se dá pelo acúmulo daquilo que é produzido pelas gerações anteriores, ou seja, pela apropriação da cultura. Ambos os autores defendem, portanto, uma nova cultura fundada no humanismo ético e político.

- *Um projeto para dar visibilidade aos invisíveis.* Isso pressupõe considerar a busca incessante pela justiça e a igualdade, assim como pelos direitos. Pensar a criança, o jovem e o adulto como sujeitos de direito, sem reafirmar de quem e de qual classe social se fala, pode incorrer em uma nomeação que tende a ser banalizada ou instrumentalizada e incidir em alguns problemas: a) tomar a questão do direito como mais uma forma de gestão e, deste modo, apenas garanti-lo ou operacionalizá-lo; b) postular a ideia de “atribuição de identidades”, numa lógica que vem de fora para dentro e de cima para baixo.

- *A educação é vista como instrumento de justiça social.* Se efetiva somente quando se retoma que a questão do direito é a garantia dos Direitos Universais do Homem nas esferas do plano econômico-político-social. Neste caso não só as crianças e jovens precisam ter seus direitos garantidos, mas todos os sujeitos sociais. Cidadania, direitos e sociabilidade são condições sem as quais o direito de ter direito simplesmente se coloca no plano daquilo que é promulgado e, quase sempre, nunca efetivado.

- *Um projeto de consideração do sujeito como ator social.* Tanto para Dom Evaristo, quanto para Freire, poderíamos dizer, citando Touraine (1973, p. 173), que “quanto mais a vida social produz um nível elevado de historicidade, mais o actor afirma a importância e os direitos da consciência”.

Acentuamos que os princípios que unem esses dois expoentes são construídos na expressão democrática e política a favor de políticas públicas, sejam elas sociais ou educacionais, emancipatórias e transformadoras. Neste espaço elas ganham força e expressão e contribuem para a justiça social mais ampla. Todavia, isso não se dá sem o necessário e reiterado processo de confrontação, negociação, intervenção e mudança social. É nesse campo que a justiça social se converte, de fato, em pressuposto igualitário. O legado de Freire e Dom Evaristo é mais que um modelo a ser seguido nas escolas. É um projeto de Educação e ação educativa comprometido com um mundo menos desigual e socialmente justo para todos e todas.

Concernente ao papel de uma escola socialmente justa, Libâneo e Silva (2020) consideram as implicações políticas do tema e ressaltam a dimensão pedagógico-didática da diversidade socio-cultural na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento humano. Para os autores,

[...] a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas, provendo os meios cognitivos e afetivos para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 821).

Com esta concepção, a escola passa a ser vista como “uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 821) uma vez que os conhecimentos são construídos historicamente e socialmente e são a base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Reiteramos que o debate deste texto não compactua com o conhecimento que se converte em poder ou mercadoria, mas com aquele que se transforma em produto e processo da e na história de homens e mulheres comprometidos com a vida. Nesse lugar é preciso demarcar o papel das instituições educacionais: elas são chamadas à denúncia e ao anúncio de outro mundo possível quando esse tende a produzir a barbárie e a destituição daquilo que é humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne da proposta educativa de Paulo Freire e Dom Evaristo é a libertação das amarras da dominação por meio da educação emancipadora de consciências. Freire concebia a construção de um projeto educativo, desde que ele fosse, de fato, coletivo, político, cultural e democrático. A prática educativa de Freire impacta o mundo por expressar a coragem de ser participativa e democrática. Por sua vez, para Dom Evaristo, o ato educativo é um ato político, de resistência e de superação da opressão.

Retomemos as reflexões a que este texto se propõe que aproximam o movimento do pensar dialético e a lógica de construção da razão nos dois expoentes com o propósito de fundamentar a práxis que ambos empreendem. Primeiro realçamos que Freire e Dom Evaristo se inserem em contextos de profunda disputa de projetos sociais. Se tomarmos como premissa aquilo que postula Walter Benjamin (1985) de que é “preciso escovar a história a contrapelo”, então é preciso avançar no campo de disputa por Projetos. Trata-se da defesa de uma concepção de projeto educativo que se constitua como prática social:

[...] uma educação comprometida com a produção e a disseminação do conhecimento requer a garantia de projetos e percursos formativos emancipatórios que garantam a formação como expressão do direito social e subjetivo das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, por meio de postura radical contra todas as formas de exclusão social (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 112).

Estamos falando de um amplo processo em que o movimento dialético parte do gnosiológico e se volta para a função social de superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, falar do legado de ambos os pensadores é falar de consciência crítica e de transformação da realidade, ou seja, a função social do conhecimento/do saber deve encaminhar para a mudança social e superação das desigualdades. Ratificamos que a garantia de *um projeto para humanizar o humano, um projeto para dar visibilidade aos invisíveis, uma educação como instrumento de justiça social e um projeto de consideração do sujeito como ator social* implicam, necessariamente, operar com as categorias e movimento dialéticos tratados nesse texto. Necessita, acima de tudo, compreender que qualquer processo revolucionário precisa se assentar na lógica passado-presente, rupturas-continuidades, universalidade-singularidade, todo-parte:

Isso significa concepção ampla de conhecimento e formação fundados na indissociável relação entre educação e cultura. A cultura, fruto da ação humana, é compreendida no tempo, no espaço e se concretiza na produção material e imaterial. Portanto, não há como separar as condições ‘políticas, culturais e materiais’ (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 111).

Da mesma forma, é necessário compreender que tanto o projeto educativo de Paulo Freire quanto o de Dom Evaristo emergiam do movimento dialético a fim de promoverem uma *práxis*

educativa transformadora. Por isso ambos os projetos permitem que se possa analisá-los pelas categorias dialéticas. A *práxis* dos estudos, críticas, posicionamentos, atos e produções destes pensadores intencionava a relação entre pensamento e ação revolucionária. Para Vázquez (1977, p. 5), a *práxis* é uma “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

Paulo Freire e Dom Evaristo acreditam/acreditavam que o processo de conscientização do homem poderia alterar os processos de exclusão e dominação social:

[...] consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou interpretando no seu transcurso, para transformar um resultado ideal em real. [...] A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da *práxis* (VÁZQUEZ, 1977, p. 283).

É com base na ideia de que a educação é um ato político, portanto, revolucionário, que Paulo Freire e Dom Evaristo postulavam uma postura crítica para um agir socialmente situado. Parafraçando Vázquez (1977, p. 329), asseveramos que, de acordo com Freire e Dom Evaristo, “só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação”. Desta maneira, não há agir individual, mas, acima de tudo, social:

[...] o social não é um produto dos indivíduos; pelo contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade – do ponto-de-vista histórico-social – não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – num processo histórico-social. A individualidade e as formas de os indivíduos se relacionarem estão condicionadas histórica e socialmente. O modo pelo que produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos do poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências estão condicionadas socialmente (VÁZQUEZ, 1977, p. 331).

Celebramos nesse texto o Centenário de Paulo Freire e de Dom Paulo Evaristo Arns, dois gigantes que não podem e não devem ser esquecidos, em especial pelas escolas que precisam anunciar aquilo que eles defendem. Dentre tantos homens e mulheres, estes expoentes nos dão orgulho de demarcar a nossa diferença cristã, humana e educativo-pedagógica em favor de um projeto de educação socialmente justo. Todavia,

[...] essa consideração só se concretiza quando se tem claro que qualquer processo de inclusão social requer, antes de tudo, a superação da desigualdade social. Não há outra alternativa para a defesa da educação senão aquela em que se recoloca o lugar da autonomia das instituições de educação infantil, dos professores e das crianças na construção de uma cultura comprometida com a produção e apropriação de um conhecimento socialmente significativo (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 113).

O mundo espera das escolas a construção de novos *ethos* para o cumprimento daquilo que o Papa Francisco tem insistido em suas encíclicas: um outro mundo menos desigual é possível. É desse lugar que Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns se juntam em favor de um tempo que se renova no hoje e no amanhã.

Abstract: *this paper discusses the fertility of Paulo Freire and Dom Evaristo Arns' thoughts in the year the birth centenary of these two exponents is celebrated. It aims, above all, to explain the epistemological, political, and human foundations present in the work of these two authors without, however, reconciling, equating, or superimposing their ideas. Each one of them, in their own historical context, was capable of expressing in a forceful way a Christian humanism deeply committed to the human question and to the social and political transformation of their time. The defense of human rights and the fight against dictatorship seal these authors' position for an educational project based on dialectics as a way to understand the world through contradiction and the fight against social inequality. In this sense, we highlight the see-judge-act as a process capable of translating the gnosiological mode proposed by the authors to unveil reality and what constitutes it as a phenomenon of oppression, but also of freedom.*

Keywords: *Paulo Freire and Dom Paulo Evaristo Arns. Educational Projects. Dialectics.*

Notas

- 1 Este texto adota a concepção de Estado em Gramsci, particularmente que se refere ao campo de tensão entre a sociedade civil e a sociedade política. Segundo Buci-Glucksmann, dois conceitos de Estado se articulam no campo social: “o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um papel adaptativo-educativo do Estado, que procura produzir a moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua ‘hegemonia’, ainda que ao preço de ‘equilíbrios de compromisso” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 127-128).
- 2 Proposto pelo cardeal Joseph Cardijn, fundador do movimento da Juventude Operária Cristã-JOC, o método ver, julgar e agir foi sugerido ao Papa João XXIII como marco de uma encíclica que delimitou o 70º aniversário da histórica encíclica *Rerum Novarum* do Papa Leão XIII. Em resposta, o Papa João XXIII fez constar na *Mater et Magistra* a referência de que as questões sociais deveriam ser pensadas em três ações: ver (estudo da situação concreta), julgar (sua apreciação à luz desses princípios e diretrizes) e agir (exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática). Portanto, o Papa João XXIII reconheceu formalmente o método ver-julgar-agir em sua encíclica *Mater et Magistra* publicada no dia 15 de maio de 1961 (INSTITUTO HUMANITAS, 2011).

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985. v. 1.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Trad. de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Coleção Pensamento Crítico, v. 39).
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- GIANNOTTI, José Arthur A. *Origens da dialética do trabalho*. São Paulo: Difel, 1966.

- GADOTTI, Moacir. Los aportes de Paulo Freire a La pedagogia crítica. *Revista Educación*, v. 26, n. 2, p. 51-60, 2002.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica para a elaboração de políticas públicas. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO HUMANITAS. As origens do método “ver, julgar e agir”, que foi consagrado na caminhada da igreja latino-americana. Observatório da Evangelização PUC Minas. 2011. Disponível em: <https://observatoriodaevangelizacao.wordpress.com/2018/06/11/as-origens-do-metodo-ver-julgar-e-agir-que-foi-consagrado-na-caminhada-da-igreja-latino-americana/>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar: In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1984.p. 19-82.
- LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.
- SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado In: SIQUEIRA, Romilson Martins; PELEGRINE, Marcilene Gomes; MACIAEL, Carina Elisabeth (orgs.). *Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência*. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.
- TOURAINÉ, Alain. *Production de la société*. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semeonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.