

DOSSIÊ: “Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação”

Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea^{1 2 3}

Paulo Freire and generative subjectivities: a philosophical way of life for contemporary education

Alexandre Filordi de Carvalho ⁽ⁱ⁾

Walter Omar Kohan ⁽ⁱⁱ⁾

Silvio Gallo ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de Lavras – UFLA, Educação, Lavras, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>. afilordi@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>. wokohan@gmail.com.

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Depto. de Filosofia e História da Educação, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>. gallo@unicamp.br.

Resumo:

Inspirado no pensamento e na vida de Paulo Freire, este texto afirma, como sentido de uma educação filosófica, as “subjetividades geradoras”, quais sejam, uma forma de trânsito para outras condições existenciais, devires possíveis de vida e de mundos outros. Essa educação filosófica abrange três campos problematizadores: (i) a relação de si mesmo com a alteridade; (ii) a ascese filosófica como forma política da vida social; e (iii) a produção de verdades para além daquelas prefiguradas pelas forças opressivas, antidemocráticas e desumanizadoras. Operamos, assim, um duplo movimento: existencializar a filosofia e filosofar a vida educativa. Dessa forma, indiretamente, também atendemos uma “velha” questão entre nós: é Paulo Freire um filósofo da educação?

Palavras-chave: Paulo Freire, vida filosófica, subjetividade geradora, dignidade

¹ Editor responsável: Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery. <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>

² Normalização, preparação e revisão textual: Fernanda Corrêa (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

³ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Processos (310429/2020-0) e (307724/2019-0); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo 20/04174-7); CAPES (CAPES-PrInt: (Processo 88887.311740/2018-00); FAPERJ (CNE; Processo E-26/202.771/2018)

Abstract:

Inspired by the life and thought of Paulo Freire, this text affirms the “generative subjectivities” – a form of transit to other existential conditions, possible becomings of life and of other worlds –, as the sense of a philosophical education. Such education encompasses three problematizing fields: (i) the relation of oneself with otherness; (ii) philosophical asceticism as a political form of social life; and (iii) the production of truths beyond those prefigured by oppressive, anti-democratic, and dehumanizing forces. We thus engage in a double movement: to existentialize philosophy and to philosophize an educational life. Indirectly, we also answer an “old” query among us: is Paulo Freire a philosopher of education?

Keywords: Paulo Freire, philosophical life, generative subjectivity, dignity

Questões iniciais: o embate político em torno de Paulo Freire

Ao considerarmos o amplo contexto do pensamento de Paulo Freire sob as condições histórico-sociais brasileiras contemporâneas, são nítidas as forças e perspectivas contrárias aos sentidos da obra freiriana. Não estamos falando apenas dos ataques à democracia, aos direitos humanos e do recrudescimento da política autoritária (Gallego, 2018; Levitsky & Ziblatt, 2018); tampouco nos limitamos ao aprofundamento das desigualdades sociais e da exploração aviltante dos trabalhadores e da perda de uma série dos seus direitos (Antunes, 2018). Trata-se da volta dos ataques à educação laica, pública e gratuita destinada às massas oprimidas e aviltadas de uma sociedade absurdamente desigual como a nossa (Carvalho, 2020a). Como mencionou Lovecraft (2018), “O que emergiu pode afundar e o que afundou pode emergir” (p. 69).

Quando Freire (1967, 1987) destacava que era necessário que a educação ocupasse papel de destaque no que ele denominava de “sociedade em transição”, afirmava a necessidade de enfrentar as relações antidemocráticas, as desigualdades sociais e, justamente, a exclusão de considerável parte da cidadania brasileira da educação formal. Num contexto em que esses fatores estão sendo acentuados, atualiza-se com força incontestada a obra de Freire para pensar novos trânsitos visando o enfrentamento do que se delinea, hoje, como supremacia antidemocrática e destituição da coisa pública no âmbito da educação. Paralelamente, emerge como chamamento “o momento do trânsito que pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho” (Freire, 1967, p. 48). Claro que nunca imaginamos que o

momento de trânsito seria doloroso e macabro como está sendo. Em qualquer caso, Paulo Freire é considerado um dos principais opositores da atual necropolítica educacional vigente, aliás, desde seu programa de governo a enfatizar, para a educação, a necessidade de mudar o método de gestão, modernizar o conteúdo, incluída a alfabetização, “expurgando a ideologia de Paulo Freire” (Bolsonaro, 2018, p. 46) da educação brasileira.

O nosso interesse neste artigo é justamente investigar como questões aparentemente “velhas”, dadas as circunstâncias de emersão do que pretensamente estava “afundado”, são imprescindíveis de serem consideradas para pensar o trânsito sob o qual nos encontramos. Considerar que “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 88); ou ainda, que não podemos abrir mão de “uma educação que possibilitasse ao homem [e à mulher] a discussão corajosa de sua problemática” (Freire, 1967, p. 89); e que tais demandas ainda se delineiam no contexto de um “Brasil que nasceu e cresceu sem experiência de diálogo” (Freire, 1967, p. 66), conduz-nos a uma série de questões que, embora enunciadas, exigem considerações, problematizações e posturas ainda por serem avançadas: O que é educar nessas e para essas condições? Como pensar os sujeitos que participam de e são formados nos processos educacionais? Quais balizas teóricas são possíveis de manejar para tanto, sobretudo quando a teoria não se dissocia da práxis numa política educativa, ou seja, da ação e da reflexão? Que aspectos conceituais são importantes de serem reconsiderados na referida trajetória?

Importa destacar que este trabalho é um exercício de escrita de três autores a partir de uma leitura bibliográfica complementar no cruzamento de pesquisas que tocam os campos problemáticos e os autores aqui tematizados. Não há pretensão de fixar conceitos ou respostas aos problemas considerados, mas de afirmar um exercício problematizador que inspire outras buscas que contribuam para analisar, questionar e criticamente tensionar os entraves do momento de trânsito que vivemos na educação no Brasil.

Faremos um trabalho aos moldes do que Freire (1967, 1986, 1992) considerava como uma das tarefas do pensamento: problematizar. E a problematização nos faz pensar no modo como a filosofia opera o pensamento, ou seja, indagando seus próprios limites para provocar eventuais deslocamentos. Neste trabalho, dialogaremos em especial com dois pensadores – Freire e Foucault. Seguramente e em tantos sentidos, eles são muito diferentes, sobretudo em seus horizontes teóricos. Entretanto é possível conceber singulares pontos de contato entre eles,

ainda mais quando se trata de estratégias de se superar a oposição entre teoria e prática, além da dimensão fundamentalmente problematizadora da tarefa intelectual. Propomos uma espécie de “leitura cruzada” (Gallo & Espinel, 2021) dos dois autores, levando em conta suas aproximações, bem como seus distanciamentos. Nesse sentido, poderíamos acrescentar, com Foucault (1998):

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (p. 13).

Mas seria, então, Paulo Freire um filósofo, ao fazer o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento, interrogando-se sobre seu momento presente e intervindo nesse presente a partir de um trabalho crítico?

No que segue, vamos considerar esta questão situada no campo específico da filosofia da educação. Tocaremos numa perspectiva longamente discutida: pode Paulo Freire ser considerado um filósofo da educação? Para isso, depois de algumas considerações sobre a relação de Paulo Freire com a própria filosofia, exploraremos em que medida ele foi também um filósofo da educação. Nossa estratégia principal para isso será focar no seu compromisso com a geração de novas formas de subjetividade em três dimensões principais deste campo conceitual: (i) subjetividade como expressão da inconclusão da condição humana; (ii) como ensaio político de uma ascese filosófica relacional; (iii) como dispositivo produtor de manifestações de verdade outras.

Para alcançarmos tais intentos, o procedimento metodológico privilegiado foi o da revisão bibliográfica. Isso nos permitiu produzir uma interseccionalidade analítica no sentido de investigar como o manejo prático das “palavras geradoras” no método freiriano poderia disparar a compreensão do que aqui designamos por “subjetividades geradoras”. Ao atualizar aquela dimensão nesta, o artigo aporta uma contribuição até então não pensada em tais termos pelo arcabouço dos trabalhos com Paulo Freire, ainda mais quando as subjetividades geradoras se transformam em interlocução acerca de um modo de vida filosófico implicado na educação contemporânea.

Paulo Freire e a filosofia da educação

Seria Freire um filósofo da educação, no sentido de alguém que exercita essa tarefa crítica do pensamento sobre as questões que atravessam o campo educacional? A pergunta pode parecer de resposta óbvia e talvez por isso seja interessante propô-la. Primeiro, porque a resposta, mesmo óbvia, não é unânime: muitos responderiam “obviamente que sim” e outros, “obviamente que não”. Segundo, porque o que interessa não é tanto a resposta em si quanto as eventuais justificativas que deverão explicitar pressupostos sobre o que se entende por filosofia, por educação, pela relação entre elas e pela posição que ocupa Paulo Freire nesse cenário. Alguém poderia propor uma resposta mais factual, conferir a importância do pensamento de Paulo Freire, por exemplo, no contexto acadêmico mais reconhecido no Brasil, o GT “Filosofia da educação” da ANPEd. Mas, também, a questão não é tão simples: quais indicadores haveria que considerar? A quantidade de trabalhos que o citam ou fazem interlocução com seu pensamento? Poderia não dar um resultado muito expressivo, mas, mesmo assim, alguém poderia argumentar a favor de uma influência menos tangível, por exemplo, nos autores mais discutidos ou nas temáticas mais estudadas pelo grupo ou, ainda, na formação dos participantes do grupo. Uma outra pessoa poderia argumentar que a presença mais maciça e contundente de Paulo Freire em outros Grupos de Trabalho da ANPEd – como os de educação popular, movimentos sociais ou educação de pessoas jovens e adultas, por citar apenas alguns – mostraria que de fato Paulo Freire não é propriamente um filósofo da educação, mas, um educador popular ou um educador de jovens e adultos.

Contudo a questão é mais complexa do que isso: alguém poderia argumentar que, mesmo que o GT de Filosofia da Educação não desse qualquer importância à obra de Paulo Freire, isso apenas significaria que esse espaço acadêmico não o considera um interlocutor relevante, afinal, o mesmo acontece com muitos outros filósofos da educação e que não por isso deixam de sê-lo. Mais ainda: Paulo Freire sempre teve uma relação pelo menos ambígua com o mundo acadêmico, tanto quanto muitos outros filósofos da educação, de outros tempos e lugares, como Nietzsche (1983), Adorno (2003) ou Fernando González (1941); e tampouco por isso eles deixam de ser filósofos da educação.

Desse modo, talvez seja mais interessante encarar diretamente o problema, partir de uma concepção de filosofia da educação e avaliar em que medida Paulo Freire faz parte dela ou a exercita. Entretanto, mais uma vez, caímos em nossa própria armadilha, visto que se imporiam

questões como: “o que é a filosofia da educação?”; “quantas outras formas haveriam de reunir a filosofia e a educação?”. Poderia ser Paulo Freire um filósofo-educador, um educador filosofante, e não um filósofo da educação? O problema cada vez se torna mais complexo e parece que estamos cada vez mais longe de resolvê-lo.

Talvez possamos ir por etapas: é Paulo Freire um filósofo? Pareceria que sim, se, por exemplo, a filosofia for concebida, como propôs Foucault, na forma de problematização da própria vida, uma ascese, e não apenas como atividade cognitiva⁴. Nesse caso, o que conta é um modo de vida filosófico e, mais particularmente, o fazer da própria vida um problema para a filosofia, uma questão filosófica de viver problematizando a própria vida. Ou, para dizê-lo com as próprias perspectivas de Foucault, trata-se da filosofia entendida como uma estética da existência, mais do que como uma metafísica da alma. Se assim for, parece que Paulo Freire tem um lugar nítido na filosofia, remarcando, porém, sua diferença com tantos outros filósofos estudados na academia, que têm situado sua reflexão muito longe de sua própria vida.

Pois bem, um dos objetivos deste texto consiste em investigar como algumas concepções do pensamento de Paulo Freire, que jamais se separam de uma prática de vida (hooks, 2020), dão-nos condições de problematizarmos uma dupla questão: de um lado, um diagnóstico histórico-social em trânsito e, de outro lado, uma vida filosófica que acolha aquilo que Freire (2000) anunciava como direito e dever de mudar o mundo. Deleuze e Guattari (1992) afirmaram que, quando se analisa a obra de um filósofo, é importante não apenas comentar aquilo que ele pensou, mas também trazer à tona aquilo que ele não disse, mas que está subentendido em seu pensamento. Procuraremos realizar um movimento como este, encontrando na obra filosófica de Freire uma questão subentendida, fundamental para a filosofia da educação. Quem sabe dessa forma, indiretamente, estaremos respondendo ao pertencimento ou não de Paulo Freire a esse campo.

⁴ Em sua investigação sobre o pensamento grego antigo, Foucault evidenciou duas formas de compreender e praticar a filosofia: como trabalho de si sobre si mesmo (uma ascese) ou como uma atividade cognitiva, que busca a verdade fora do sujeito. No curso *A hermenêutica do sujeito* (Foucault, 2004) afirmou que a segunda via se tornou hegemônica no pensamento ocidental, adquirindo, na modernidade, a forma de uma “filosofia acadêmica”. Em seu pensamento e sua ação, Freire claramente se localizaria na outra via, aquela que predominou entre os gregos na Antiguidade, segundo o pensador francês.

Paulo Freire, a filosofia da educação e as subjetividades geradoras

Inspirados ao mesmo tempo em Paulo Freire e em Michel Foucault, a nossa hipótese sustenta que uma educação crítica e problematizadora exige pensar e produzir “subjetividades geradoras” tanto quanto palavras geradoras. A subjetividade geradora pode ser concebida como uma forma de trânsito para outras condições existenciais, devires possíveis de vida e de mundos outros. Outrossim, ela abrange três campos problematizadores que interagem entre si: (i) a relação de si mesmo com a alteridade como condição humana; (ii) a ascese filosófica como forma política da vida social; e (iii) a produção de verdades para além daquelas prefiguradas nos cenários condicionantes do pensamento e do agir educadores, no caso, para propiciar outras subjetividades geradoras, distintas daquelas do cenário das forças de poder de opressão, das relações antidemocráticas e desumanizadoras, da desvalorização e do demérito da *res publica* na educação (Carvalho, 2020b).

Se essa descrição está inspirada em categorias foucaultianas, também poderia ser dimensionada nos termos de Freire (1986), quando em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, mencionava que era preciso existencializar a filosofia. Numa outra ponta, talvez também seja preciso filosofar a vida educativa, pois, ao cabo, quando indagamos pelos fazeres e pelas experiências educacionais, não deixamos de pensar que tipos de subjetividade elas promovem. E isso não resultaria precisamente em indagar: quais subjetividades geradoras precisamos propiciar?

Subjetividades geradoras com a condição humana: ensaiar inconclusões

A pandemia tem intensificado a desigualdade, a pobreza e a indignidade de vidas que têm cor, gênero e idade associados à vulnerabilidade social. Nesse sentido, a defesa inconteste da dignidade humana abrange, de maneira indissociável, o pensamento, a vida e suas condições materiais e políticas. É nesse sentido que Lutgardes Freire lembra que, para Paulo Freire, seu pai: “o ser humano tem a vocação de ‘ser mais’. Esse ‘ser mais’ não é ‘ser mais’ do que o outro. É ser mais gente, ser mais humano. É poder ter essa afetividade com as pessoas, esse respeito às pessoas” (Kohan, 2019, p. 56).

Em Freire, a condição humana é o grau zero das subjetividades geradoras e, por isso, recorrem termos universalizantes na sua obra: “homem”, “ser humano”, “humanidade” ou “natureza humana”⁵. Tal universalismo, contudo, não é um apagamento das singularidades, diferenças e idiosincrasias humanas, inclusive de gênero e etnia. Ao contrário, é um esforço abrangente para compreender todas as singularidades e diferenças na multiplicidade de subjetividades geradoras que a própria condição humana é capaz de permitir. Seria, ao dizer de Ramose (2011), um pluriversalismo.

Com efeito, a questão premente seria a luta contra toda e qualquer desumanização no sentido das forças reativas opostas às potências subjetivas singulares, seja para homogeneizá-las ou para hierarquizá-las, e impedi-las de realizar suas potencialidades. Situa-se justamente aí a liberdade como afirmação da vida, pois uma das questões urgentes para Freire (1977) é a massificação de comportamentos e a padronização dos poderes que passam a dominar as vidas. Conceber que “o homem [e a mulher], qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (Freire, 1967) perspectiva a condição humana. Em outros termos, a condição humana chama a um agir político pois a sua existência tem, como condição, lutar para se afirmar como existência digna.

Fora isso, o que se tem é o que Freire (1977, p. 79) denominou de relação “necrofílica”. Tal relação abrange tudo o que prefere o morto ao vivo, o estável ao dinâmico, o futuro como mera repetição do presente, o gregarismo no lugar da ação comunitária criativa. No limite, a perspectiva necrofílica impõe que a condição humana se limite a ser manifestação decalcada da imposição de objetificação, extraindo dela qualquer possibilidade de singularização, de contestação e de produção política que desafie o *status quo*. Assim, se dá a cada um/a “a organização dos seres humanos como objetos e não estes se organizando como sujeitos” (Freire, 1977, p. 79). Quando a necrofilia se torna política do Estado, chegamos ao que Mbembe (2018) chamou de “necropolítica”⁶.

⁵ Não desconsideramos as questões atinentes à linguagem sexista de Freire, como certo movimento feminista reivindica. Mas foge de nosso escopo abordar tal questão aqui. Dentro do próprio movimento feminista há divergências quanto ao referido aspecto, como bem aponta bell hooks (2020), especialmente na entrevista *Paulo Freire* na referida obra. E ainda Paulo Freire respondeu, acolhendo essas críticas, como pode se apreciar, por exemplo, na *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992).

⁶ “Este ensaio pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (Mbembe, 2018, p. 5). A essa soberania sobre a morte, o pensador africano denominou necropolítica. Temos aqui a perspectiva da relação necrofílica pensada por Freire levada às últimas consequências.

Ora, afirmar tal condição humana plena exige sujeitos ativos, ou seja, a afirmação de aberturas e experimentação; abertura constante ao que não está tipificado e engessado pelos poderes dominantes; situar o plano existencial apenas como plano, como território a ser explorado, pois o próprio núcleo existencial é o inacabamento e a inconclusão (Freire, 1977). Diante da necrofilia, a condição humana se vê instada a lutar em outra direção e em outra relação: a “biofílica”, que não possui termo final e é, ao contrário, ponto de inícios, nascimentos, aberturas. Assim, afirma o próprio Paulo Freire em conversa com o educador norte-americano Myles Horton: “Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo, como você.” (Freire & Horton, 2018, p. 78). Amar é começar (a vida). Estar sempre no começo (não apenas cronológico) da vida, naquilo que dá vida à vida.

O encontro educativo é justamente o exercício zeloso de não cessar de se afirmar a vida que se abre para a vida: uma potência de nascimentos. É nesse sentido que novas subjetividades, novas formas de ser sujeito são passíveis de nascer a cada encontro educacional. A subjetividade, assim, é a experiência que cada um pode ter consigo mesmo e perpassada pelas multiplicidades das relações com os outros, porém visando à produção de seu território existencial. Em termos freirianos, tal subjetividade é a saída da alienação, a assunção do sujeito histórico como autor e ator daquilo que, na recepção foucaultiana, redundava no cuidado de si mesmo ou na pragmática de si. Não dignidade humana que prescindia da afirmação de tal produção de subjetividade. Por isso, a educação é parceira de tal perspectiva, desde a infância, e indaga incessantemente: que possibilidades podem criar, no ser inconcluso, uma mais-inconclusão, para superar o que tende a desumanizar e a afastar cada um/a da dignidade humana?

No limite, podemos afirmar que a condição humana, em Freire, é uma política de abertura às possibilidades afirmativas da vida. Isso compreende, para dizê-lo em termos foucaultianos, um processo de (de)subjetivação (para deixar de sermos o que somos, o que os dispositivos imperantes têm feito que sejamos) e de (re)subjetivação (para que possam nascer outras formas de ser, para que possamos ser de outra maneira). Daí toda sua luta contra a opressão, a alienação, a injustiça social, os autoritarismos, a educação bancária como produção subjetiva calcada no mando e na obediência, no quietismo conteudista e na burocracia do aparelho de Estado garantidor da ordem, da contradição e das desigualdades sociais. Afirmer a condição humana em sua abertura e inconclusão é conceber que o que foi produzido historicamente pode ser refeito também historicamente. É afirmar práticas de dessubjetivação educativas que abram o que somos a outras possibilidades de ser.

Em tal contexto, a educação encontra a vida na mesma proporção que defendê-la exige provocar experiências que nos viabilizem como humanos, ou seja, como seres viáveis uns aos outros, portanto como humanidade viável. A educação é, por isso, um projeto sempre coletivo. Educar passa a ser um ensaio constante, porque a condição humana é um ensaio constante.

Subjetividades geradoras como ensaio político: uma ascese filosófica relacional

É a partir do encontro com a alteridade, com a variabilidade e a riqueza das subjetividades outras, que uma ascese filosófica relacional concorre para se fazer da liberdade uma opção política de enfrentamento contumaz a tudo que é necrofílico. Podemos apreender tal aspecto na ênfase que Freire dispunha ao diálogo.

“E o que é diálogo?”, indagava Freire (1967, p. 107), respondendo: “É uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”. O diálogo tem território existencial em constante produção. Ele ocorre num aqui e agora concreto que considera cada singularidade, pois carrega o lugar e a consistência inegociáveis do direito à fala, à expressão, à comunicação, à experimentação do mundo pela palavra e da palavra pelo mundo. O diálogo emerge, assim, como ensaio permanente dos modos relacionais possíveis de serem tecidos e tramados na convivência social. É pelo diálogo, portanto, que uma comunidade se anuncia, pelo fato de que, em uma comunidade, todos e todas têm em comum criar pelo verbo. O diálogo seria a permanência de um ensaio existencial contra a fixidez de qualquer política que cerceia, controla ou direciona a existência humana.

Poderíamos assinalar a definição que Foucault (1998) aportou para ascese para radicalizarmos tais questões:

O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade e não como uma apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação, é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento. (p. 13).

O diálogo é ascético: se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Em outros termos, Freire pressupõe o exercício constante de modificação de si mesmo na relação com os outros. Não é fácil dialogar, mas o diálogo é a primeira ação política para

rompermos com a política autoritária que bloqueia a subjetividade e instaura um jogo de verdade absoluto, ou seja, sem trânsito com outras manifestações de verdades, perspectivas ou valores possíveis. A perspectiva da manifestação de verdade se situa na relação que Foucault (2014, 2016) fez com toda e qualquer relação de poder, pois onde há manifestação de verdade, igualmente, há de relações de poder. Não sem sentido, “a verdade é antes de tudo um sistema de obrigações” (Foucault, 2016, p. 12). Com efeito, nada mais próximo de Freire do que tais dimensões, uma vez que todas as obrigações impostas aos sujeitos históricos como verdades únicas passam a ser questionadas na proporção que educar é situá-los em outras manifestações de verdades, logo questionar as próprias bases das relações de poder consolidadas nos mesmos feixes das verdades instituídas. Dialogar em e com Freire, então, torna-se uma ascese política, porque, na sua obra, há o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados (Hooks, 2020), ou seja, dos que estão em outro registro da manifestação da verdade, donde, em termos de Foucault (2016),

a subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora, não é relacionada com uma antropologia que tenha um valor universal. A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. (p. 13).

Freire (1997), ao afirmar que a “liberdade como força criadora dos seres humanos tem muito a ver com a relação entre o que herdamos e o que adquirimos” (p. 95), não abre mão da força política do diálogo na construção de pontes de compreensão de nosso passado e de outros futuros. E não estaria justamente aí a concretude da esperança, da fé e da confiança? E não seria pelo diagnóstico agente da humildade e do amor, isto é, do reconhecimento da condição humana horizontal e da aceitação dessa mesma condição, o preparo afetivo daquele “gesto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ele [educador] implica”? (Freire, 1997, p. 9).

Toda aura celebrada em torno do lugar da crítica e da consciência crítica amplamente presentes na obra de Freire não pode prescindir dessa ascese relacional, cuja vitalidade é o diálogo. Por meio dele, afirmamos a educação como “sonho estratégico” (Freire, 1997, p. 70) de outras manifestações de verdade *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros, como o educador sempre sublinhava: “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (Freire, 1967, p. 95).

Mais do que nos introduzir à crítica, à permeabilidade tão necessária para a experiência da democracia e aos marcadores sociais que perspectivam nossas experiências de vida, o diálogo é a experiência fundante da não imobilidade social. Ao dar mobilização ao verbo, à fala, à voz e à vez da voz, o diálogo ensaia descrystalizar todas as relações de poder destinadas à dominação. É próprio do diálogo, assim, a coragem que se interpõe entre o que se enuncia como fato e destino inquestionáveis e a possibilidade irruptiva das perguntas que dão vida ao próprio diálogo: Por quê? Para quem? Como? Quem disse? E por que é que tem de ser assim?

Ora, se a ascese filosófica supõe precisamente o ensaio como exercício transformador de si mesmo e das verdades adquiridas dogmaticamente – como Foucault supunha –, na perspectiva de Freire, o diálogo é *locus* privilegiado para se alcançar tal transformação. E assim como na ascese filosófica a alteridade possui lugar de destaque e trânsito, é na relação com o outro que se prova a modificação de si mesmo⁷ como ensaio transformador. Por conseguinte, a ascese filosófica freiriana é uma ascese dialógica.

Isso pode ser verificado na seguinte concepção: “A educação não é um processo de adaptação” (Freire, 1979, p. 31). Ora, se é o diálogo que atravessa a educação como experiência ascética, as relações dialógicas visam ao ultrapassamento das condições dadas para o diálogo. Logo, sua natureza é questionar a lógica da adaptabilidade. As demandas por adaptação fazem sentido a um sistema social que tende a bloquear toda ação de transformação do hábito adaptativo. “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem [e a mulher como mulher]. Adaptar é acomodar, não transformar”, ressalta ainda Freire (1979, p. 32).

O colapso do diálogo no âmbito da educação coincide, em tempos atuais, com uma guinada contrária ao ensaio político relacional de toda natureza, como Freire supunha. De um lado, encontramos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) a ênfase distorcida de uma educação que visa a adaptabilidade formativa ao gosto do neoliberalismo reinante. A plataforma política nada mais repete do que o escrutínio da Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) para a educação:

⁷ Os complexos lugares que o “outro” ocupa na ascese foi explorado densamente por Foucault (2004) em *A hermenêutica do sujeito*. Apenas para exemplificar o que se argumenta no texto, citamos: “O outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objetivo, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida” (Foucault, 2004, p. 158).

cada vez mais os empregadores procuram atrair alunos que se *adaptam* facilmente e são capazes de aplicar e transferir suas habilidades e conhecimentos para novos contextos. A *prontidão* para o trabalho em um mundo interconectado exige que os jovens compreendam a dinâmica complexa da globalização (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018, p. 5, grifos nossos).

Entretanto, de outro lado, vemos a escandalosa dificuldade de diálogo político, remarcando uma sórdida intolerância com a condição humana, refletida em práticas de intolerância com as singularidades humanas e reforçando a “percepção crescente de que a democracia está recuando em todo mundo” (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 194). Esta é também a tese defendida por Lazzarato (2017) ao tratar da dívida como forma de governo das subjetividades contemporâneas. O autor chama atenção para que as crises econômicas em vários países, calcadas no endividamento da população e provocando cada vez mais dívida, têm levado à instalação de governanças autoritárias, enquanto as democracias são contornadas por “técnicas de governamentalidade transnacional, cujo foco ativo está no capital financeiro” (p. 222).

Diante de uma espécie de deriva autoritária – visto que o avanço do neoliberalismo no mundo parece indicar um paradoxal desprezo pela democracia e uma demanda por governos centrados em pautas moralizantes e politicamente autoritárias, escudadas pela defesa da liberdade de mercado –, há mudanças significativas nas produções subjetivas. Lazzarato (2019) assinala que “a subjetividade do ‘governado’ só pode se construir sob a condição de que uma derrota, mais ou menos sangrenta, o transforme de adversário político em ‘vencido’” (p. 22). Para dizer com palavras mais próximas a Freire, nosso presente parece indicar a produção de “subjetividades dominadas”, vencidas na luta política e submetidas ao governo autoritário, já muito longe da perspectiva analisada por Foucault (2008) e por ele destacada nos Estados governamentalizados modernos, nos quais a prática do governo trazia implícita a necessidade de liberdade dos cidadãos, que teriam suas condutas conduzidas.

Nessa luta contra a submissão das subjetividades por uma prática política autoritária, as subjetividades geradoras são um caminho a ser explorado. Uma vez mais, Lazzarato chama atenção para a necessidade de uma “teoria da revolução”, que permita uma luta contra a dominação autoritária:

Uma teoria revolucionária (praticamente o conjunto do pensamento de 68) representa a sociedade sob o aspecto de sua transformação possível, desvelando as relações de dominação, enquanto uma teoria da revolução indica princípios estratégicos determinados. É a tarefa que cabe a uma organização revolucionária e aos revolucionários por vir. Sem ela, as sublevações que não param de pipocar desde a derrocada financeira eclodem num vazio político que corre o risco de ser preenchido pelos novos fascismos (Lazzarato, 2019, pp. 200-201).

Os fascismos de toda ordem estão à espreita, preenchendo os espaços políticos que vão sendo abertos por manifestações que visam os avanços sociais, como tem ficado evidente no Brasil nos últimos anos. Em tal contexto, novos regimes de verdade são produzidos e impostos, as subjetividades vão sendo constituídas de modo autoritário, reforçando as derivas fascistas do social. A ascense reverberada nas subjetividades geradoras torna-se, assim, urgente e necessária no enfrentamento às micropolíticas fascistas que tomam conta do Estado e passam a definir a macropolítica de nossa sociabilidade e da educação também.

Subjetividades geradoras: produções outras de manifestação de verdades

Tanto a condição humana quanto a ascense de diálogo relacional nos situam na criação de condições geradoras de subjetividades outras. *In extremis*, quando Freire (1979) afirma que “na medida que o homem [e a mulher] cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas” (p. 64), está pressupondo a correlação de forças modificadoras dos e nos condicionantes sócio-históricos. Trata-se de podermos forjar outras “épocas históricas” e outras manifestações de verdades, com tudo que elas implicam para seus sujeitos. Nada está dado, justamente porque o ato de criar e de se decidir passam pelas condições de inventividade de cada época. E, como estão correlacionados com subjetividades geradoras, a invenção possível de outra época é um exercício experimental inseparável da problematização de nosso tempo e de nosso modo de ser. Tal problematização é a base para o enfrentamento do tempo que vivemos e das maneiras por meio das quais somos subjetivados, e a educação é um solo privilegiado para gerar condições propícias a essa problematização.

Uma vez que sabemos que não há exercício de poder sem manifestação de verdade, ou seja, de formas e expressões julgadas aceitáveis e reconhecidas como fundamentais para ajuizar critérios valorativos, autorizar ações e justificar posicionamentos políticos, todo questionamento do exercício de poder passa pela crítica da manifestação da verdade (Foucault, 2014, 2016). A função da manifestação da verdade instituída é autorizar o trânsito de certo exercício de poder.

Não é à toa que as expressões políticas de totalitarismo agigantam a grandiloquência de sua manifestação como vontade onipresente: grandes marchas de forças militares; controle rígido da informação; punição vexatória aos seus detratores: guetos, campos de concentração, Gulag, banimento, exílio são exemplares; instalação persecutória por uma prática de vigilância das atitudes de cada um etc. Em tal situação, radicaliza-se a produção da categoria política do “vencido”, que deve curvar-se ao vencedor, reforçando a manifestação de certa verdade com toda a sua ritualística. Assim, na manifestação da verdade, o que conta é:

um conjunto de procedimentos, verbais ou não, pelos quais se traz à luz algo que é afirmado, ou antes, posto como verdadeiro, seja evidentemente em oposição a um falso que foi eliminado, discutido, refutado, mas também talvez por arranhamento ao oculto, por dissipação do que é esquecido, por conjuração do imprevisível (Foucault, 2014, pp. 7-8).

Não obstante, toda e qualquer opção política demanda manifestação da verdade, pois sempre haverá aí uma inflexão relacional de poderes. Não desconhecemos as diferenças muito significativas entre as concepções de verdade em Foucault e Freire, e muito menos pretendemos sugerir que elas não existem ou que são irrelevantes. Mas elas não nos impedem de “ler” algumas contribuições de Paulo Freire à luz dessa concepção de verdade aqui expressa. Nesse sentido, o pensamento de Freire evidentemente afrontou uma série de manifestações de verdades exigindo espaço para outras manifestações da verdade. No lugar de qualquer sujeição restrita, típica dos processos de subjetivação de uma educação que Freire chamaria de bancária e opressora, tratava-se de se afirmar experiências de liberdade e problematizações possíveis de serem deflagradas na perspectiva de se abrir espaços para outras constituições de subjetividade. Em última instância, em termos foucaultianos, uma prática educativa problematizadora afirma uma manifestação da verdade que não se fecha sobre si mesma como tarefa ou objetivo, pois, nesse caso, o que se convoca é a própria problematização como modo de não se deixar fixar nenhuma manifestação da verdade.

Ora, a conscientização em Freire remete a um processo de tomada de consciência de uma realidade de exploração e de submissão subjetiva de pessoas que permitirá a emergência de outras verdades e a construção de outros modos de ser sujeito. Logo, remete os sujeitos aí envolvidos a outras manifestações de verdade. Consideramos que esse processo está sempre em aberto, numa busca permanente por novas manifestações de verdade e formas de ser sujeito, o que Freire denomina de vocação epistemológica e ontológica por “ser mais”, uma busca

inacabada e infinita. Do contrário, as experiências educativas tenderiam à estabilidade dos poderes e é tudo isso que Freire denuncia e combate.

Tanto é assim que, em *Extensão ou comunicação?*, Freire (1995) acentua o lugar da problematização como manifestação de verdades outras. “A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo” (p. 82). Supondo o processo como ato contínuo da problematização, Freire bloqueia qualquer pretensão de manifestação de verdade inclinada ao fechamento da condição humana e de sua qualidade relacional a uma generalidade qualquer. Por conseguinte, “a problematização é inseparável das situações concretas” e “implica num retorno crítico à ação” (Freire, 1995, p. 82).

Educar passa, assim, a ser uma sucessão de ações, de posturas, de experiências, em situações concretas, em que as subjetividades podem ser geradas para além das manifestações de verdades para as quais estão destinadas e se encontram circunscritas. Educar é o efeito da possibilidade de outras manifestações de verdades, porque elas assumem o mundo, os sujeitos e as épocas históricas como problematização em devir, isto é, sem acabamento. Assim,

[O] que importa fundamentalmente à educação é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (Freire, 1995, p. 83).

Questões finais: terminar é sempre um *recomeço*

Em 1964, quando Freire foi primeiro preso e depois exilado, e seu pensamento passou a ser perseguido, o Brasil vivia o peso de uma ditadura civil-militar. Sob a cortina paranoica da bipolaridade ideológica que cindia a política global e justificava todo tipo de atrocidade humana, em nome dos interesses do capitalismo imperial (Kinzer, 2006), o Brasil foi varrido, paradoxalmente, por forças antidemocráticas que assumiam a manifestação da verdade como se defendessem a democracia.

No Brasil, as tentativas de ampliar o acesso à formação humana de modo pluriversal, tal como Freire se empenhava por defender, ia na contramão dos interesses dos poderes instalados no conservadorismo da política nacional. Notadamente, poderes latifundiários; poderes arraigados à manutenção da exploração dos oprimidos; poderes cristalizados por um racismo

beligerante e alastrado numa classe média ávida pela ordem existente, como analisaram Bastide e Fernandes (2008).

Naquele contexto, a instrução e a ação educativa democráticas, sobretudo aquelas disparadas nos rincões do Brasil, no chão do homem e da mulher simples, iletrados, aliados da participação e da partilha dos poderes políticos, como concebeu Freire (1967, 1987), era a chave crucial para uma vida participativa e digna.

O término daquele ciclo histórico autoritário, porém, não assegurou o fim do “despotismo de coturno”, na valiosa expressão de Blanchot (2007, p. 221), quando se trata de considerarmos a perpetuação das injustiças sociais e das desigualdades delas derivadas. O Brasil do século XXI acampa pelo menos 11 milhões de cidadãos iletrados; apenas 33% de suas escolas têm acesso à internet e, na maioria, não existe conexão com qualidade (Senado Notícias, 2020). Enquanto isso, vemos explodir a defesa seja da educação em casa seja da militarização das escolas, espécie de parasitismo autoritário que vislumbra na educação o combate do que a educação poderia proporcionar (G1, 2020): liberdade de pensamento, de atitude; manifestação de verdades outras; produção de concepções críticas e de ações cidadãs que denunciem e combatam qualquer tipo de opressão e espírito servil. Ademais, a política educacional que fundamenta e justifica todas as etapas da Educação Básica, consolidada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), declaradamente se compromete com uma perspectiva cuja formação se consagra à adaptação subjetiva forjada pela demanda da precarização da existência. Tudo isso somado ao decréscimo vertiginoso dos investimentos públicos na educação (Carvalho, 2020a). Tal contexto, sem sombra de dúvida, recobra os mesmos sentidos pelos quais o pensamento de Freire foi e continua atual, e também execrado pelo mandarinato político.

Ora, como analisamos ao longo deste artigo, o pensamento educacional de Freire emerge na atualidade como um modo de vida filosófico a contrastar com os caminhos oficiais que a educação brasileira vem experimentado. O direito à educação não deve estar separado do direito a uma vida filosófica, ou seja, a práxis educacional é uma experiência atravessada pelo sabor do saber na medida que ele ajuda a problematizar a vida dos que passam a saber. Por isso mesmo mostramos que, em Freire, a educação não abre mão de experiências de subjetividades geradoras que consideram a indissociável relação entre a condição humana, a ascense relacional, sem a qual a própria democracia não existe e tampouco se consolida, e, não menos importante,

a experiência de e com outras manifestações de verdade. É dessa forma que ele se constitui como um filósofo da educação: como alguém que dedicou sua vida e obra a problematizar os modos de subjetivação gerados nas práticas educativas dominantes e a pensar e praticar modos outros que permitam gerar subjetividades mais livres, amorosas, justas.

Soma-se a isso o fato de Freire ter forjado uma concepção educativa jamais indissociada de uma ascese, isto é, de uma prática de vida cujo território existencial se movia na direção da produção de manifestações de verdades capazes de perspectivar as relações sociais e econômicas, a política, a produção de subjetividade com seus aspectos de poder para além daquelas instituídas e consagradas à manutenção dos estamentos sociais. Assim, retomar a obra de Freire, na perspectiva que aqui encetamos, nos dispõe a revisitarmos as veias abertas que permanecem como desafios à encarnação de uma vida filosófica. Vida, por sua vez, inquieta, ensaiada, pois aberta; vida cuja aposta na esperança afirma a inegável liberdade de poder afrontar os poderes da ordem social legítima, porque pressupõe igualdade social, justiça social, racial, de gênero, além da justiça econômica e política; vida que não se reduz à verdade escrita por ordens discursivas que ignoram vozes dissonantes.

Começamos este texto apresentando os embates políticos em torno da figura de Paulo Freire e possíveis tensões relativas à sua pertença ao campo da filosofia e, mais especificamente, ao campo da filosofia da educação. Quem sabe, tenhamos atendido esta questão por via indireta, mostrando que Freire foi um educador-filósofo da e na vida, alguém que fez de sua própria vida uma questão filosófica: por que viver esta vida e não outramente? E como fazer para que nossas práticas educativas gerem novas formas de subjetividade?

Assim, Paulo Freire foi ele mesmo uma subjetividade geradora para a educação, a filosofia e para todos e todas os/as que nelas buscam apoio para manifestar a vida a favor da vida. Foi o fato de conceber a vida como um caminho errante, aberto a outras possibilidades, que o dispôs contra toda finalidade, no sentido de teleologia estabelecida e acabada, pois, como possibilidade, a vida pode sempre ser reescrita, recomeçada, retomada, disparada por diferentes e múltiplas subjetividades geradoras. O que temos, desde então, é o esperar de uma possibilidade que não se deixa escapar:

[a] possibilidade, neste novo sentido, é mais do que a realidade: é ser, mais o poder do ser. A possibilidade estabelece a realidade fundando-a: é somente com o poder de sê-lo que se é aquilo que se é. Aqui, vemos logo que o homem [e a mulher] não tem somente possibilidades, mas ele [ela] é sua possibilidade. Não somos nunca pura e simplesmente, nós somos apenas a partir e em função das possibilidades que somos (Blanchot, 2010, p. 85).

Paulo Freire abriu esse poder de ser aquilo que se é para aqueles que historicamente foram negados de qualquer possibilidade de ser propriamente o que são. Em tempos absurdamente negadores da vida como os que vivemos, sua vida inspira, mais do que nunca, uma educação filosófica: a que respira e inspira a resistir e esperar com outras formas de ser sujeito e, com elas, outros mundos possíveis e outras manifestações de verdades. Assim, esperamos que as palavras aqui escritas inspirem retomadas, recomeços e reescritas de vidas geradoras de outras manifestações de verdade, aquelas de um Brasil profundo que teima em resistir e renascer.

Referências

- Adorno, T. W. (2003). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Bastide, R., & Fernandes, F. (2008). *Branco e negro em São Paulo*. Global.
- Blanchot, M. (2007). *A conversa infinita: a experiência limite*. Escuta.
- Blanchot, M. (2010) *A conversa infinita: a palavra plural*. Escuta.
- Bolsonaro, J. (2018). *O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo*. 2018. https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_s ite.pdf
- Carvalho, A. F. (2020a). Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. *Revista Artes de Educar*, 6(3), 935-956. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54579>

- Carvalho, A. F. (2020b). A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In S. Gallo & S. Mendonça (Orgs.), *A escola: uma questão política* (pp. 85-101). Parábola.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Graal.
- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos*. WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2016). *Subjetividade e verdade*. WMF Martins Fontes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora, sim; tia, não*. Olho D'Água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora da Unesp.
- Freire, P., & Horton, M. (2018). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Vozes.
- G1. (2020). *MEC prevê adesão de 54 escolas cívico-militares em 2021*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/28/mec-preve-adesao-de-mais-54-escolas-ao-modelo-civico-militar-em-2021.ghtml>
- Gallego, E. S. (2018). *O ódio como política*. Boitempo.
- Gallo, S., & Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y Saberes*, (55), 41-53. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13017>

González, F. (1941). *El maestro de escuela*. ABC.

hooks, b. (2020). *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes.

Kinzer, S. (2006). *Overthrow: America's century of regime change from Hawaii to Iraq*. Times Book.

Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Vestígio.

Lazzarato, M. (2017). *O governo do homem endividado*. N-1.

Lazzarato, M. (2019). *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. N-1.

Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Zahar.

Lovecraft, H. P. (2018). *O chamado de Cthulhu e outros contos*. Pandora.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. N-1.

Nietzsche, F. W. (1983). *Obras incompletas*. Abril Cultural.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

Ramose, M. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaio Filosóficos*, 4, 6-25.

Senado Notícias. (2020). *Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge>

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 8 de junho de 2021; revisado em 25 de agosto de 2021; aprovado para publicação em 25 de outubro de 2021.

Autor correspondente: Unifesp – Educação, Rua Silvio Barbosa, 210 apto 102, Guarulhos, SP, Brasil.