

Paulo Freire e o valor da igualdade em educação¹

Walter Omar Kohan²

ORCID: 0000-0002-2263-9732

Resumo

O presente trabalho busca elucidar o sentido filosófico da igualdade afirmada por Paulo Freire como condição de uma educação libertadora para a qual aceitar e respeitar a diferença também é outra de suas condições. Mais concretamente, analisa a afirmação de que “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2017, p. 119) em suas projeções lógica, epistemológica, educacional e política. Desdobram-se, para isso, algumas seções. Na primeira, a frase citada é submetida a um exame detalhado e conceitual. Na segunda, consideram-se os sentidos que esse exame projeta para uma vida educacional inspirada no pensamento freireano. Estuda-se ali especificamente o sentido da igualdade na relação pedagógica, ou seja, entre quem ocupa o lugar de ensinar e quem ocupa a posição de aprender. Na seção seguinte, são introduzidas as ideias que outro defensor da igualdade na educação, o francês Joseph Jacotot, realiza na primeira parte do século XIX. Em outra seção, os ideais de Jacotot e os de Paulo Freire são contrastados, destacando os aspectos comuns e as diferenças, tanto em suas vidas quanto em seus pensamentos educacionais. Finalmente, na última seção, inspirado na leitura desses autores, tiram-se algumas conclusões sobre o valor da igualdade na educação, em particular no que diz respeito ao saber e ao pensar uma educação emancipadora.

Palavras-chave

Paulo Freire – Joseph Jacotot – Igualdade.

1- Agradeço a Carla Silva e Ivan Rubens Dario Jr. pela revisão do presente texto que me permitiram aprimorar a redação e enriquecer a apresentação das ideias.

2- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contato: wokohan@gmail.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Abstract

This article seeks to elucidate the philosophical sense of equality affirmed by Paulo Freire as a condition of a liberating education, for which “accepting and respecting difference” is another of its conditions. More specifically, it analyzes his statement that “nobody is superior to anyone else” (FREIRE, 2017, p. 119) in its logical, epistemological, educational and political dimensions. This analysis is developed in five sections. In the first section, a detailed and conceptual examination of the afore-mentioned phrase is proposed. In the second section, the paper considers the implications of this examination for an educational life inspired by Freirean thought; it specifically studies the sense of equality in the pedagogical relationship, that is, between teachers and learners. In the next section, it introduces the ideas of another advocate of equality in education, the French author Joseph Jacotot, in the early nineteenth century. In the fourth section, it compares Jacotot’s ideas with those of Paulo Freire, highlighting commonalities and differences, both in their lives and in their educational thoughts. Finally, it draws some conclusions about the value of equality in education, inspired by the reading of these authors, in particular with regard to the place of knowledge and thinking in an emancipatory education.

Keywords

Paulo Freire – Joseph Jacotot – Equality.

O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular.

(FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 58 [1989, p. 29]).

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil.

(FREIRE, 2014, p. 135 [1994, p. 97]).

Desde os seus primeiros trabalhos, Paulo Freire defendeu a igualdade de educadores e educadoras com educandas e educandos. Essa ideia o acompanhou durante a vida inteira: “Ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2017, p. 119 [1998 p. 108]), diz nitidamente em seu último livro publicado em vida. Essa afirmação é apresentada como “uma das raras certezas de que estou certo” (FREIRE, 2017, p. 119 [1998 p. 108]). O contexto da frase é bastante elucidativo quanto à importância de educadores e educadoras se colocarem em pé de igualdade e saberem escutar educandos e educandas. Isso sugere que uma escuta atenta, verdadeira, exige uma disponibilidade permanente em relação ao outro e uma série de

[...] qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça. (FREIRE, 2017, p. 118 [1998, p. 108]).

Ao justificar essas exigências, Paulo Freire (2017, p. 118 [1998, p. 108]) argumenta que “aceitar e respeitar a diferença” é uma das condições para a escuta de outras e outros, pois quem considera que o seu pensamento é o único certo, ou pensa que a gramática dominante é a única aceitável, não escuta o outro, mas antes o despreza ou destrata. Assim, segundo ele, a humildade é uma virtude principal do educador, pois parte do pressuposto de que alguém que se sinta superior jamais escutará o outro. Por isso, a afirmação da humildade como virtude pedagógica é, para Paulo Freire, um valor ao mesmo tempo ético, político e epistemológico e sua ausência significa a emergência da arrogância e a falsa superioridade que comportam a impossibilidade de uma educação que afirme os princípios mencionados. Desse modo, a igualdade implícita na afirmação “ninguém é superior a ninguém” resulta uma exigência para uma educação emancipadora. Porém, qual é o alcance dessa exigência?

A questão é complexa. Por um lado, a sociedade que deu sentido e significado à vida e obra de Paulo Freire é promotora da desigualdade que se espalha nos seus mais diversos níveis: econômico, político, social, cultural, educacional. Portanto, a igualdade, nesses níveis, está completamente ausente. Assim, não é a essa dimensão da igualdade que Paulo Freire está se referindo. Isso significa que o pernambucano foi, como comumente lemos em diversas propostas, idealizador de uma educação que colocasse a igualdade como um dos seus objetivos na luta por uma sociedade menos desigual? A igualdade seria o fim da educação exigida pela desigualdade imperante socialmente?

Certamente, a igualdade pode ser um objetivo a se atingir em algumas esferas, como a econômica, social e política. Contudo, como já vimos, há fortes indícios de que, em outras esferas, Paulo Freire afirmava a igualdade como princípio. Um desses planos é o ontológico. Como bem lembra Carlos Rodrigues Brandão, um dos postulados fundamentais da educação em Paulo Freire é “a igualdade ontológica de todos os homens” (BRANDÃO, 2015, p. 172).

É conhecida a obra *O mestre ignorante*, em que Jacques Rancière (2003) resgata a figura do legendário Joseph Jacotot, que no século XIX afirmou a igualdade intelectual dos seres humanos como princípio de uma educação emancipadora, do povo. Em entrevista publicada um ano após o lançamento da referida obra no Brasil, Rancière observa algumas diferenças entre Joseph Jacotot e Paulo Freire, dois defensores da emancipação: o primeiro afirma uma emancipação intelectual e individual, baseada justamente no princípio da igualdade das inteligências; já Paulo Freire pensa numa emancipação social. Contudo, sugere Rancière, essa diferença se assenta num ponto comum: “Há, pois, uma distância entre as intenções da emancipação intelectual jacotista e movimentos como o de Paulo Freire. Mas há algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição” (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003). Compartilharia, então, Paulo Freire do axioma da igualdade das inteligências a partir do qual a emancipação social seria

possível? Essa pergunta parece exigir uma resposta afirmativa: sem essa convicção na igual capacidade intelectual dos seres humanos, difícil seria poder almejar uma igualdade nos outros planos onde reina, socialmente, a desigualdade. Nesse mesmo sentido, Lidia Rodríguez mostra que, na concepção de educação de Paulo Freire, a igualdade inicial daqueles que a educação bancária desqualifica é uma condição necessária para a sua libertação ética e política (RODRÍGUEZ et al., 2007; RODRÍGUEZ, 2015). Num livro recente sobre Paulo Freire, Moacir Gadotti e Martin Carnoy afirmam, seguindo Muniz Sodré, que a emancipação intelectual deve ser entendida como um princípio geral, e que Paulo Freire a entende como conscientização (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 16).

Um outro estudioso da obra de Paulo Freire, Alípio Casali (2001) sugere que, na esteira da *Pedagogia do oprimido* e no ambiente de contestação antiautoritária dos anos setenta, tomava-se ao pé da letra e de forma radical essa igualdade numa leitura que ele chama de romântico-anárquico-igualitária. Argumenta ainda que surgiam problemas em termos da compreensão do papel pedagógico de quem ensina e de quem aprende, pois “se professores e alunos são iguais no ponto de partida da ação pedagógica, o que, afinal, justifica a educação?” (CASALI, 2001, p. 18). Ele acaba concluindo que, depois de certo tempo, percebeu-se que se tratava de uma igualdade ético-cívica como condição da educação, mas que essa igualdade não anulava a “indispensável desigualdade epistemológica que, afinal, justifica toda ação pedagógica” (CASALI, 2001, p. 18). Casali (2001, p. 20) afirma também uma desigualdade cultural que justificaria a ação pedagógica proposta na *Pedagogia do oprimido*. Ou seja, o ato de ensinar encontraria justificativa numa cultura e num saber que o educador tem e o educando não tem. Por essas razões ambos seriam desiguais.

Percebemos, entretanto, que a dimensão epistemológica do problema precisa ser aprofundada. É verdade que alguns seres humanos sabem mais do que outros. Mas não é menos verdade que todos têm uma igual capacidade e vocação para saber e que, se assim for, uma educação libertadora deveria mostrar um compromisso em restaurar essa capacidade e vocação quando ela estiver oprimida.

Assim, a questão da igualdade é delicada e complexa e requer maior clareza conceitual quanto aos seus fundamentos. A igualdade é um termo eminentemente político e ao ser projetada sobre outros campos, como o ontológico, epistemológico, pedagógico, econômico, ético ou cultural, ela pode carregar uma certa marca política que precisa ser especificada em função da nova dimensão atingida. Portanto, a questão requer também a maior clareza política possível no que diz respeito aos princípios políticos assumidos.

Assim, o que significa concretamente que ninguém é superior a ninguém? Se essa igualdade não tivesse alguma forma de projeção sobre o campo epistemológico, não correríamos o risco de estar estendendo, então, uma desigualdade política que afetaria a simetria da relação entre quem ensina e quem aprende? Poderíamos, ao contrário, manter a igualdade como princípio nesse campo e diferenciar os saberes segundo outros critérios? Como pensar a igualdade em relação à capacidade cognitiva e intelectual de educadoras, educadores e educandos? Afinal, qual é a real aplicabilidade no campo educacional da ideia de igualdade?

Eis algumas das perguntas que buscaremos tematizar no presente texto, a partir de algumas etapas: primeiro, com um exame conceitualmente detalhado da afirmação já citada “Ninguém é superior a ninguém”; depois, numa seção ulterior, com a consideração dos sentidos que esse exame projeta à vida educacional; na seção seguinte, introduziremos as ideias de outro defensor da igualdade na educação, Joseph Jacotot, para, numa seção posterior, contrastar suas ideias com as de Paulo Freire; finalmente, numa última seção, voltaremos às questões centrais relativas ao valor da igualdade que acabamos de levantar.

Sentidos da afirmação da igualdade

Regressemos à afirmação freireana de que “Ninguém é superior a ninguém”. Para isso, façamos um exercício de lógica. Há três afirmações que podem se desprender, logicamente, dela. A primeira é igualmente negativa: “Ninguém é inferior a ninguém”. Superior e inferior são termos semanticamente dependentes, relativos: se não há ninguém superior a ninguém, necessariamente não há também ninguém inferior a ninguém. Se não há superiores, necessariamente não há inferiores. Isso é o que parece dizer Paulo Freire quando aponta as consequências negativas que haveria se um educador ou educadora se considerasse superior aos educandos ou educandas. Nesse caso, os(as) outros(as) são inferiores e ninguém dialoga com um inferior, nem com um superior. Só há diálogo entre iguais. Por isso, ninguém pode se sentir superior a ninguém.

A segunda proposição que se desprende daquela é também negativa: “ninguém é desigual a ninguém”, e comporta uma espécie de reunião das duas anteriores. O conceito desigualdade abrange os de superioridade e inferioridade, isto é, a superioridade e a inferioridade são duas formas de desigualdade. Desde essa lógica, se não há superiores e inferiores também não há, portanto, desiguais.

A terceira proposição é afirmativa. Se não há desiguais, então só pode haver iguais. Assim, a terceira proposição que se desprende daquela primeira de Paulo Freire (“Ninguém é superior a ninguém”) é “Todos somos iguais”. A frase expressa afirmativamente a igualdade, justamente o que as outras três resguardam negando ora a superioridade, ora a inferioridade, ora a reunião de ambas, bem como a desigualdade.

Vale notar que a igualdade não se opõe à diferença, senão, precisamente, à desigualdade. Desse modo, todos(as) podemos ser iguais e diferentes. O que não podemos é ser iguais e desiguais, superiores e inferiores. E isso é justamente o que Paulo Freire parece estar afirmando. Mais ainda. Ele coloca a diferença como uma condição da igualdade, que pode ser pensada da seguinte maneira: se não fôssemos diferentes não haveria necessidade da igualdade. Em decorrência disso, podemos afirmar, então, que o conceito de diferença é logicamente uma condição do conceito de igualdade, quer dizer, sem diferença a igualdade seria supérflua. E o contrário dessa conclusão? Vemos que a igualdade não é logicamente necessária para a diferença. Poderíamos ser diferentes e desiguais. Porém, a igualdade é uma condição política da diferença. Só entre iguais é possível uma afirmação politicamente desejável da diferença. Isso parece ser também sugerido por Paulo Freire: só quem considera o(a) outro(a) um(a) igual o(a) afirma enquanto diferente. Paulo Freire relaciona essa afirmativa

com a diferença de tratamento com os outros(as); por isso, podemos considerar o respeito pelo(a) outro(a) uma medida de valor presente na consideração do(a) outro(a) como igual.

O que podemos apreender da proposição de Paulo Freire e das outras que temos incorporado é que não há educação libertadora, politicamente justa, isto é, não se abre uma política interessante para a educação enquanto educadores, educadoras, educandas e educandos se colocarem acima – ou abaixo – uns dos outros. Para o educador ou educadora, há uma exigência política de igualdade: ninguém acima, ninguém abaixo. Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois quando há vidas superiores e inferiores há obediência cega, se seguem ordens, se satisfaz, se premia, se castiga... não se pensa junto, não se dialoga, não se escuta. Paulo Freire dá o exemplo de um educador simplista que caricaturiza seus alunos de classe popular ou do campo quando muda sua linguagem para “adequá-la às possibilidades de compreensão dos seus alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 95 [1987, p. 153]). Nesse caso, coloca-os num nível de capacidade inferior, subestima-os e sobrestima-se. Parte do princípio de que eles são inferiores (FREIRE; SHOR, 1986, p. 95 [1987, p. 153]). Em decorrência disso, não há educação politicamente interessante: esse educador transmite uma hierarquia que é incompatível com uma educação libertadora. Os(as) estudantes aprendem dele a se sentir inferiores, quando é justamente desse sentimento que precisa se libertar.

A igualdade na vida, dentro e fora da escola

Temos afirmado em outro texto (KOHAN, 2018) a forma como Paulo Freire reúne teoria e prática, pensamento e vida. Com efeito, o que importa não é a igualdade apenas como conceito ou ideia, mas seu impacto na vida de educadoras, educadores, educandas e educandos. Nesse sentido, importa não apenas pensar ou postular a igualdade, mas, sobretudo, vivê-la nas práticas educacionais.

A afirmação da igualdade, contudo, é desmentida no tecido da vida social. É evidente que não somos de fato todos iguais em nossas sociedades, que alguns estão acima e outros abaixo, que alguns podem mais do que outros, pelo menos, em determinados sentidos como, por exemplo, o social, cultural e econômico, em que, no sistema capitalista, há claramente inferiores e superiores. Também as instituições escolares parecem desmentir àquela igualdade: alguns sequer conseguem entrar nelas ou são logo expulsos; outros passam por elas com sucesso, do início até o fim, na idade certa, e alguns muito mais rapidamente do que outros.

Assim, o que significa o princípio segundo o qual todas as vidas são iguais ou nenhuma vida é desigual, como princípio de uma política afirmada na educação? Ou, em que sentido é necessária (e possível) a igualdade como um princípio de uma política interessante para a educação, quando nossas sociedades – e as suas instituições educacionais – explodem de desigualdade? Tratar-se-ia de uma afirmação romântica, idealista? A igualdade pode, de fato, ser educacionalmente praticada, vivida, numa realidade carregada das mais diversas desigualdades como a nossa? Em que sentido? De que maneira?

O princípio da igualdade significa, por um lado, que dentro da relação pedagógica as desigualdades que operam fora dela estão suspensas ou interrompidas (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2013). A relação pedagógica pode se dar num marco institucional ou fora dele, num plano informal, mas a suspensão das desigualdades é uma exigência de uma política interessante para a educação, seja qual for o marco em que ela acontece. Isso significa que, se quem ensina e quem aprende não se posicionam como iguais enquanto participantes dessa relação de ensino e aprendizagem, a força política da sua prática educacional vê-se afetada significativamente. É o caso, por exemplo, quando a relação pedagógica se inscreve numa política institucional que impossibilita ou inviabiliza a efetiva afirmação da igualdade na relação pedagógica. Se o(a) educador(a) não conseguir interromper essa lógica, não terá como deixar de ensinar o que a instituição lhe exige: seu lugar de superioridade e o lugar de inferioridade do(a) educando(a). Ele(a) pode ensinar as teorias mais emancipadoras e interessantes, mas o que o(a) estudante aprenderá e viverá é a lógica da relação que está sendo afirmada, para além dos conteúdos que estejam sendo transmitidos.

Nesse sentido, a afirmação da igualdade que estamos sustentando é relativamente simples. Ela só depende de uma decisão de quem ocupa a posição educadora e de uma prática consequente com essa decisão. Ela pode estar presente nos contextos institucionais mais diversos, dos menos aos mais autoritários, onde sempre há fissuras, fendas, furos que permitem interromper as práticas não igualitárias. Eis um momento em que a dimensão política do(a) educador(a) encontra projeção e sentido profundos, inclusive quando o contexto mais amplo, da macro-política educacional, parece ser mais conservador e autoritário.

Por outro lado, esse caráter político vincula-se à dimensão pública da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; RODRÍGUEZ, 2016). A escola é pública não por ser administrada pelo Estado ou não ser regida por uma organização privada ou particular; ela é pública pois é para todos(as), no sentido de poder ser igualmente habitada por qualquer um(a) e de se constituir num espaço onde as desigualdades entre os seus habitantes ficam suspensas, interrompidas, no momento em que nela todos e qualquer um a habitam. Diferentemente do caráter político instaurado numa prática educativa por quem a pratica, o caráter público dessa prática lhe antecede; ele é constitutivo do caráter igualitário da forma escolar e, se não for, não pode ser instaurado apenas a partir de uma decisão pessoal política do educador ou educadora.

Nesse sentido, a tradição da escola popular latino-americana (RODRÍGUEZ, 2016; DURÁN; KOHAN, 2018) afirma um caráter radical da escola pública que só pode ser ao mesmo tempo social, geral e popular (KOHAN, 2013; RODRÍGUEZ, 2016, p. 26). Uma escola não é verdadeiramente pública quando coloca exigências que desigualam os iguais, quando expulsa em lugar de acolher, ou quando uma parte dos seus estudantes podem mais que outros em termos das relações pedagógicas que dentro dela se estabelecem por algum critério imperante na sociedade na qual a escola se insere e que ela acaba reproduzindo.

Que a igualdade seja uma condição da instituição e das relações pedagógicas não significa que educadores(as) e estudantes saibam as mesmas coisas ou que não existam saberes do(a) educador(a) que é preciso que os(as) estudantes aprendam (assim como há saberes estudantis que os(as) professores(as) também possam aprender). Claro que os(as) educadores sabem muitas coisas que os(as) estudantes não sabem e por isso chegaram a ocupar os lugares institucionais que ocupam, em particular, em sociedades como as nossas que regulam as posições institucionais dentro delas em função dos saberes

possuídos pelos(as) aspirantes a ocupar essas posições. Mas essas condições não tornam esses aspirantes superiores. Os(as) educadores(as) sabem coisas que os(as) estudantes não sabem, assim como os(as) estudantes sabem coisas que eles(as) não sabem. Sabem coisas distintas, e até podem saber mais em termos de acesso a informação, livros, bibliotecas, mas não é por isso que são superiores aos estudantes. O que ocorre é que desenvolveram mais uma igual capacidade de aprender, pensar e saber. São superiores apenas devido a uma educação estruturada segundo uma lógica hierárquica.

Um outro defensor da igualdade vindo de outra tradição

Dentre os que tratam a igualdade como condição ou princípio político para a educação, talvez ninguém tenha sido tão claro e enfático quanto o pedagogo francês do século XIX Joseph Jacotot (1770-1840), criador do Ensino Universal, também chamado de Filosofia Panecástica, popularizado em nosso tempo por Jacques Rancière (2003). O Ensino Universal consiste justamente na afirmação do princípio de que todas as inteligências são iguais e na postulação da liberdade de método para ensinar e para aprender, a favor da emancipação intelectual dos estudantes.

Segundo Jacotot, o princípio da igualdade das inteligências não é uma verdade científica comprovada, mas uma opinião que precisa ser verificada. Essa opinião é uma fé, uma crença política em favor da emancipação dos pobres, advinda de um militante da filosofia das classes populares (VERMEREN, 2017). Essa opinião se fundamenta numa leitura que Jacotot faz de autores como Descartes, Locke e Newton, a qual justifica as óbvias desigualdades intelectuais que se percebem no mundo social, por exemplo, entre um camponês e um doutor ou professor universitário, não por alguma desigualdade intelectual natural entre eles, mas pelos diferentes estímulos que suas inteligências receberam em sua educação.

Assim, para Jacotot, só é possível uma educação emancipadora a partir do princípio da igualdade das inteligências: só há emancipação quando todos os seres humanos são intelectualmente iguais. O(a) mestre que desconsidera esse princípio e se coloca acima dos(as) seus(as) alunos(a) fatalmente embrutece-os(as) e a si próprio(a), levando a uma conversa insignificante com quem ele postula de inferiores. Seus(as) alunos(as) acabarão fatalmente embrutecidos(as), apreendendo e interiorizando essa hierarquia intelectual que o(a) mestre pressupõe e transmite. Ao contrário, um(a) mestre emancipador(a) transmite a igualdade das inteligências, o único que é preciso transmitir para emancipar alguém: a confiança na própria capacidade intelectual de todo e qualquer ser humano.

Quando o ensino universal funciona, o(a) professor(a) emancipador(a) ignora o que ensina, não sabe o que o(a) aluno(a) aprende. É tão somente um(a) companheiro(a) de viagem que faz o caminho da aprendizagem com seu(sua) aluno(a) cuidando, apenas, para que ele(a) aprenda com atenção, atentando para que sua vontade não deixe nunca de confiar em sua capacidade intelectual (VERMEREN, 2017; RANCIÈRE, 2003). Na verdade, há dois níveis de ignorância afirmados por quem ensina, segundo o ensino universal: ele(a) ignora o que seu aluno(a) aprende, mas, sobretudo, ignora a desigualdade das inteligências que toda instituição escolar pressupõe, sobre a qual ela se funda. Eis o sentido mais profundo de sua ignorância: uma recusa, não aceitação.

No ensino universal, não há método para ensinar, nem para aprender. O método é o de quem aprende. A liberdade do(a) professor(a) para ensinar faz a liberdade do(a) alun(o) para aprender. E quem aprende livremente pensa e vive livremente. Em carta de 1828 ao general La Fayette, Jacotot responde ao interesse surgido nos Estados Unidos por sua forma de pensar e praticar a educação nos seguintes termos:

Todo homem que é ensinado não é mais do que metade de um homem. Em todo lugar onde há escolares há mestres. Quando a inteligência não é livre, não vejo o que poderia sê-lo. Aviso aos Americanos: pode-se ser independente sem ser livre; a independência é relativa, a liberdade é absoluta. Sou independente quando não tenho mestre, é a feitura de outrem; sou livre quando não quero um mestre, é minha feitura. Para que essa vontade seja firme, estável, invariável, há que sentir suas forças, todas as suas forças, não somente morais, mas intelectuais. (JACOTOT apud VERMEREN, 2017, p. 221).

Ao ler essa passagem da carta de Jacotot, não há como não lembrar do “ninguém educa ninguém” da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (FREIRE, 1987, p. 79 [2000, p. 80]). Em ambos, afirma-se uma declaração da liberdade de quem aprende. Neste caso, Jacotot afirma o valor absoluto da liberdade, emanada da confiança na própria capacidade intelectual, quer dizer, é livre aquele(a) que se considera intelectualmente igual a qualquer outro(a). Não há liberdade quando há vontade de superiores e inferiores. A questão não é apenas que o(a) mestre não se coloque como um(a) mestre superior(a). É o(a) estudante que se deve colocar ante ele(a) como um(a) igual. Numa relação de opressão, opressores e oprimidos são oprimidos, porque é a relação estabelecida entre eles que oprime. Quem é livre não quer um(a) mestre embrutecedor, porque sua vontade confia na própria capacidade intelectual para aprender. No entanto, para não querer um(a) tal mestre é preciso sentir a experiência da própria capacidade intelectual.

Isso significa que para Jacotot não precisamos de mestres? Claro que não se trata disso. O que Jacotot parece estar querendo dizer é que uma pessoa emancipada não quer um(a) mestre explicador(a) ou embrutecedor(a). Não precisamos de mestres embrutecedores(as), mas precisamos de mestres emancipadores(as) tanto para a emancipação das pessoas embrutecidas quanto para a relação pedagógica entre pessoas emancipadas. Segundo a emancipação das inteligências, precisamos, então, de mestres que ajudem todas as pessoas a encontrar confiança na própria capacidade, e que acompanhem, no seu processo de aprendizagem, as que já tenham essa confiança em si próprias. Mesmo entre emancipados(as), os(as) mestres podem ser importantes para ajudar outras pessoas a manterem a confiança na própria capacidade intelectual, a querer para si a força da liberdade.

A igualdade das inteligências no Brasil

O ensino de Jacotot chegou também até o Brasil, onde foi criado, em 3 de Maio de 1847, o Instituto Panecástico do Brasil. O instituto tinha como objetivo “propagar os princípios da emancipação intelectual do imortal Jacotot, e substituir a autoridade e ao

pedantismo os direitos da razão humana” (SCIENCIA, 1 (3), 1847, p. 15)³. Um dos impulsores do ensino universal no Brasil foi o médico homeopata francês Benoît Jules Mure, que deixou testemunho daquilo que chamou de grande princípio de Jacotot: “Deus criou a alma humana capaz de instruir-se a si mesma, e sem o concurso de mestres explicadores” e da máxima que orienta o trabalho intelectual: “quem quer pode” (SCIENCIA, 2 (16), 1848, p. 194). O que isso quer dizer? Precisamente que quem quer, pode, mas como nem todo mundo quer – e o mundo social parece estar disposto a fazer o máximo para que algumas pessoas não queiram –, talvez ali encontre sentido a tarefa de um(a) mestre preocupado(a) com uma educação para a emancipação intelectual. Esse seria, portanto, um trabalho sobre a vontade dos(as) que foram ensinados(as) pela sociedade desigual a não confiar na sua própria capacidade.

Mure propôs, a partir da Sociedade Panecástica, um “Plano de Universidade para o Brasil”, destinado a eliminar os princípios monárquico e católico, a emancipar as inteligências e elevar o Brasil ao “maior auge do saber e da ilustração” (SCIENCIA, 1 (5), 1847, p. 82)⁴. Tanto o plano quanto um olhar pessimista sobre seu possível sucesso no Brasil estão apresentados na revista *Sciencia*, onde também escreve E. J. Ackermann, outro dos apresentadores de Jacotot no Brasil. Esses estudos destacam as virtudes do método universal (que não é um método, porque os processos de aprendizagem não são prescritos, mas dependentes do livre arbítrio de cada um) da seguinte maneira:

Este método não oferece só a vantagem de abreviar consideravelmente o tempo de instrução e de a tornar mais proveitosa; porém facilitando a todo pai de família fazer aprender a seus filhos aquilo que ele mesmo ignora, elle estabelece entre os homens uma verdadeira igualdade. É isto que ha de gravar o nome de Jacotot no coração de todos os verdadeiros amigos da humanidade. O ensino universal é o método do pobre. (SCIENCIA, 2 (16), 1848, p. 195).

Como vemos, o método não metódico oferece vantagens pedagógicas. Ele permitirá reduzir o tempo de instrução e também que os(as) alunos(as) queiram aprender e não se sintam obrigados(as) a fazê-lo, como habitualmente ocorre. Ackermann também deixa ver o valor político do ensino de Jacotot: ele serve, sobretudo, aos pobres, à educação do povo, porque, por meio dele, um pai ou uma mãe analfabeto(a) pode alfabetizar, educar, emancipar seu(sua) filho(a). Com ele, os(as) filhos(as) de pobres e analfabetos(as) podem aprender com seus pais e mães o que estes ignoram. Um pai ou uma mãe ricos podem pagar um mestre, uma escola para os seus filhos(as). Contudo, um pai ou uma mãe pobres podem, eles próprios, pelo ensino universal, emancipar seu(sua) filho(a). Para isso, só é preciso que ele(a) estejam emancipado(a). Assim, o ensino universal é o método dos pobres, pois permite que eles superem as limitações próprias de sua condição e possam atualizar a potência de que sua inteligência é capaz. O ensino universal de Jacotot é, portanto, revolucionário, o que, certamente, é uma das razões de seu insucesso histórico no Brasil.

3- Suzana Lopes de Albuquerque (2019) trabalhou sobre as fontes que comprovam a circulação das ideias de Jacotot no Brasil: cartas de Castilho e o periódico de homeopatia *Sciencia*, digitalizado e disponibilizado no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional em suas 25 edições, sendo 5 de 1847 e as demais de 1848.

4- Sabemos também que o primeiro diretor da Escola Normal de Niterói, José da Costa e Azevedo, foi responsável pela elaboração de um método de leitura baseado nas ideias de Jacotot (ALBUQUERQUE, 2019).

Jacotot e Freire

Embora as evidentes diferenças próprias entre alguém que viveu na França pós-revolução no século XIX e quem viveu no Brasil da Guerra Fria no século XX, há semelhanças significativas entre a maneira como Jacotot e Freire pensaram e viveram a educação. Segundo destacamos em outro texto (KOHAN, 2018), Paulo Freire se inscreve na tradição dos que vivem uma vida filosófica e pedagógica. Joseph Jacotot também. Com o retorno da monarquia dos Bourbon, ele deixa a França para ensinar em Louvain, nos Países Baixos. É verdade que, no caso de Jacotot, este não é forçado a deixar o seu país, sua vida não parece correr risco, mas em qualquer caso, ambos compartilham, em razão de suas vidas engajadas, a experiência do exílio. Para ambos, o exílio, mais ou menos forçado, é um ato político que contribui decisivamente para suas descobertas e práticas educacionais, suas apostas filosóficas e também para os efeitos políticos dessas descobertas entre as camadas mais populares. Apesar do exílio, Paulo Freire vive a dificuldade e dureza como uma experiência finalmente positiva na sua trajetória. O pernambucano consegue valorizar o exílio e o chama de ancoradouro, um canto que o ajudou a “religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor” (FREIRE, 2014, p. 27 [1994, p. 18]). Paulo Freire deu tanta importância ao exílio na sua vida, que diz ter passado por três exílios e não apenas um: um primeiro, no útero de sua mãe, durante o tempo de sua gestação; um segundo no período em que sua família, por causa da crise econômica, foge de Recife em direção a Jaboatão dos Guararapes; e, finalmente, um terceiro exílio no exterior, na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, imposto pela ditadura de 1964 (FREIRE, 2000, p. 51 [2005, p. 51]).

As línguas estrangeiras desempenham também um papel central em ambos. Em Jacotot, ela é decisiva para descobrir o princípio da igualdade das inteligências justamente a partir de uma experiência em que, depois de já ter se exilado em Louvain, não pode mais falar a sua língua materna (francês) com estudantes que falam outra língua (holandês). Assim, é pelo exílio e pela experiência de ser estrangeiro que ele deve sair de vez do cômodo papel de professor explicador que desempenhava na sua língua materna. É a impossibilidade de poder seguir explicando em sua língua aquilo que ele sabia de literatura que o faz descobrir os segredos da emancipação intelectual. Isso não teria sido possível sem o impacto do confronto com a língua estrangeira dos seus estudantes holandeses.

Paulo Freire teve de se exiliar forçosamente mais de uma vez, como acabamos de ver. A mais brutal é, sem dúvida, depois do golpe militar de 1964 no Brasil, quando se exila primeiro na Bolívia – onde, recém-chegado, depara-se com um novo golpe militar – e em seguida encontra hospitalidade no Chile. Curiosamente, esse segundo traslado é bem-vindo devido às dificuldades do pernambucano em se adaptar à altitude de La Paz. Assim, o pensamento principal de Paulo Freire a respeito da emancipação, seu livro fundacional, *Pedagogia do oprimido*, só pode ser publicado primeiro em 1970 em inglês (New York: Herder and Herder) sem o prefácio de Ernani María Fiori, mas com uma apresentação de Richard Schull e um prefácio do próprio Paulo Freire. Nesse mesmo ano, foi publicado em castelhano (Montevideu: Tierra Nueva) também sem o prefácio de Ernani, e só depois,

ainda em 1970, saiu em português (São Paulo: Paz e Terra).⁵ Não se pode afirmar que ele tenha precisado escutar uma língua estrangeira para impulsionar seu pensamento ou que suas ideias não sejam indissociáveis de sua experiência pedagógica prévia ao Golpe de 1964 no Brasil. Em decorrência de suas condições de trabalho, Freire precisou traduzir a si próprio, expressar e comunicar em línguas estrangeiras suas ideias a respeito da emancipação, ao viver em outros países. E, segundo seu próprio entendimento, o exílio foi decisivo tanto para repensar a realidade do Brasil quanto para o desenvolvimento de sua pedagogia e compreensão sobre a dimensão política da educação (FREIRE; SHOR, 1986, p. 26 [1987, p. 30-32]). De modo que, o caráter estrangeiro da língua e a diferença linguística desempenharam um papel principal nos pensamentos, escritas e vidas de ambos.

Uma outra coincidência importante é que ambos são comumente associados a métodos: Jacotot ao método universal, Freire a um método para a alfabetização de jovens e adultos. Contudo, para nenhum deles existe, de fato, algo assim como um método, ou, para dizê-lo, mais radicalmente, o método não é uma das questões educacionais mais relevantes, mas, sim, o sentido político de se trabalhar com este ou aquele método. Embora ambos sejam conhecidos em função de seus métodos, para nenhum deles os métodos são decisivos. Para Jacotot, o método é o do aluno (RANCIÈRE, 2003, p. 26). Para Freire, a transformação propiciada por uma educação libertadora não é uma questão de método mas “de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28 [1987, p. 35]). Ou então, mais explícita e detalhadamente:

Daí que jamais nós tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, a alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato. Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1978, p. 12-13).

Não há método determinado para o(a) educador(a) revolucionário(a). Antes, há um compromisso com uma política revolucionária que exige uma prática educadora consistente com esse compromisso: o de afirmar a igual potência inventiva dos seres humanos, que faz do(a) educador(a) alguém capaz de possibilitar alguns caminhos para uma educação emancipadora.

Seguindo uma linha já traçada por Rancière, um outro ponto forte em comum entre os autores é o compromisso político com a emancipação/libertação do povo: ambos estariam enfrentando o lema positivista pedagógico de Ordem e Progresso, inscrito na bandeira do Brasil, os dois interrompendo e interpelando a suposta harmonia entre a ordem do saber e a ordem social (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003). Ou seja, um

5- Cf. “Nota sobre as edições da *Pedagogia do oprimido*”, na edição comemorativa dos cinquenta anos da obra (FREIRE, 2018, p. 25-26).

e outro são críticos a respeito do papel da ordem pedagógica instituída em termos de uma ordem mais justa, a favor dos excluídos e excluídas. Portanto, os dois suspeitam da ordem e do progresso que poderia vir dos poderes instaurados nas respectivas repúblicas. Para dizê-lo de outra maneira, eles são céticos a respeito da ordem pedagógica instituída por repúblicas positivistas e afirmam a necessidade de intervir nelas para interromper seus efeitos excludentes e produzir efeitos emancipadores, libertadores.

Quanto às principais diferenças entre Jacotot e Freire, já vimos parcialmente como Rancière as apresenta. Segundo Rancière, não há nada mais afastado de Jacotot do que um método para a “conscientização” social (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003). Diferentemente de Paulo Freire, Jacotot afirma que a igualdade só pode se dar de indivíduo a indivíduo, mas que é impossível de ser institucionalizada ou propagada como forma de emancipação social. Contudo, como vimos, ainda que a emancipação intelectual só seja possível de forma individual, não há emancipação social que não pressuponha uma emancipação individual. Nesse sentido, poder-se-ia aproximar o anarquismo pessimista de Jacotot ao progressismo otimista de Paulo Freire, conforme Rancière sugere: “no processo de emancipação intelectual como vetor de movimentos de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição” (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 199). O próprio Paulo Freire sugere algo semelhante nesse sentido, ao mesmo tempo em que propõe uma crítica implícita a uma concepção de emancipação meramente intelectual e individual como a de Jacotot. Num livro falado com Ira Shor, afirma não acreditar na libertação ou emancipação individual, e mostra-se receoso quanto a qualquer sentimento individual e não social de liberdade. Contudo, do mesmo modo que Jacotot, considera a primeira uma condição necessária da segunda. (FREIRE; SHOR, 1986 [1987]). Nas palavras de Freire:

Enquanto que o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 87 [1987, p. 110]).

Mais claro, impossível. Enquanto Jacotot é um defensor da emancipação individual, e afirma que só ela é possível, tanto sua vida quanto o exercício de suas ideias foram o tornando cada vez mais pessimista quanto à sua projeção social. Já Paulo Freire, embora também tenha se deparado com enormes dificuldades para colocar suas ideias em prática, jamais deixou de pensar que a emancipação social dos oprimidos e oprimidas era o sentido principal não apenas de sua vida, mas de qualquer vida educadora. Sem essa projeção social, a emancipação teria pouco valor. Mais ainda, a emancipação que interessa a Paulo Freire não é apenas intelectual ou cognitiva, mas econômica, social e política, com todas as complexidades e dificuldades que comporta a relação entre educação e sociedade.

De qualquer forma, a conscientização não é um tema simples em Paulo Freire. O ponto central é saber se a consciência mais plena ou crítica é aquela de quem ocupa a

posição educadora (se assim fosse, não pareceria muito emancipadora a relação entre uns e outros), e até onde o(a) educador(a) conduz quem ocupa a posição de educando ou se ele(a) apenas contribui para uma forma de consciência que não está nele(a) antecipar ou controlar. Nesse sentido, se pensarmos que existe um saber histórico determinado – por exemplo, o materialismo histórico –, que é de alguma forma um *a priori* da relação pedagógica, na medida em que ele independe do próprio saber de educadoras, educadores, educandos e educandas, dessa lógica se desprendem consequências políticas pouco interessantes para a relação pedagógica. Em outras palavras, se quem educa já sabe o saber que é preciso conhecer para a emancipação de quem está sendo educada(a), poderíamos colocar em questão o valor dessa emancipação. Num livro recente, o principal discípulo de Freire, Moacir Gadotti assimila a conscientização à igualdade das inteligências como um princípio que permitirá a cada quem dizer a sua palavra (GADOTTI; CARNOY, 2018).

Paulo Freire parece ter oscilado em relação a essa questão. Por exemplo, no livro falado com Ira Shor, afirma que a tarefa de um educador libertador é “dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104 [1987, p. 171]). Paulo Freire chama essa posição de radical democrática, porque aposta ao mesmo tempo na liberdade, não renuncia assumir a diretividade docente, sem por isso negar a liberdade dos alunos, na medida em que confia na sua capacidade de reflexão. O trabalho conscientizador do(a) educador(a) não diz respeito à transmissão de um saber libertador, mas ao estímulo à reflexividade do(a) aluno(a) para que possa “desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104 [1987, p. 172]). Claro que, ainda nesse caso, se a manipulação real e os mitos da sociedade são já conhecidos de antemão pelo educador(a) e só podem ser explicados em termos de certas categorias e marcos teóricos (que a própria terminologia empregada por Freire parece pressupor), poderíamos questionar o quanto eles confiam na igual capacidade de educadores e educandos.

Já nos últimos trabalhos a ideia de conscientização vai perdendo força, uma vez que Paulo Freire parece mais cético a respeito da capacidade explicativa de uma teoria revolucionária e mais receptivo a um diálogo que efetivamente tenha abertura a outros saberes. As certezas nos textos de Paulo Freire diminuem gradativamente e, no final de sua obra, elas parecem mais próximas de alguns princípios relacionais, como a igualdade, e menos situadas em teorias explicativas da realidade como inicialmente.

Finalmente, podemos retomar nossa preocupação primeira e o ponto de conexão entre Jacotot e Freire, na medida em que ambos afirmam a igualdade como um princípio, não apenas nos seus pensamentos e escritos, mas também na própria vida. Vejamos como isso acontece. Algumas anedotas de Jacotot o retratam, por exemplo, na maneira como ele recebe um emissário vindo de Paris a Louvain, enviado pela Sociedade de Métodos de Paris para conhecer sua proposta: “[...] antes de entrar no assunto, declaro que não vejo em V.S. mais do que um curioso: por isso, o coloco na quarta fila. Se viesse um pobre, um camponês, um pai de família, ele passaria antes que V.S.” (VERMEREN, 2017, p. 211). Esse acontecimento mostra que Jacotot vivia a igualdade que afirmava e na qual acreditava. Da mesma forma, Paulo Freire relata várias situações em que se pode constatar esse mesmo sentimento vital de igualdade. Por exemplo, quando se refere às palestras que

ministrava na época de seu trabalho no SESI, narra um momento num Centro do SESI em Recife em que, depois de falar sobre Piaget, um operário deu o que ele chamou de lição de classe, mostrando como seu discurso acadêmico era próprio de alguém de outra classe social que estava muito longe da classe dos que o escutavam. Diante da intervenção, do saber de classe aprendido, Freire (2014, p. 35 [1994, p. 26]) afirma: “Esse discurso foi feito há 32 anos. Jamais o esqueci”. Isso mostra que sua vivência da igualdade – palavra usada no trecho a seguir, em que comenta o grande impacto dessa situação vivida em toda sua trajetória pedagógica posterior – sempre lhe foi cara:

[...] quase sempre nas cerimônias acadêmicas em que me torno doutor honoris causa de alguma universidade, reconheço quanto devo a homens como o de quem falo agora e não apenas a cientistas, pensadores e pensadoras que igualmente me ensinaram e continuam me ensinando e sem os quais e as quais não me teria sido possível aprender, inclusive, como o operário daquela noite. (FREIRE, 2014, p. 35-36, grifo nosso [1994, p. 24, emphasis mine]).

Em vários livros, dentre outros, (FREIRE; BETTO, 1985; FREIRE; FAUNDEZ, 1985; FREIRE; GUIMARÃES, 1982), Paulo Freire narra situações muito semelhantes em diversos locais do mundo. Um operário ou operária é um pensador e uma pensadora igual a qualquer cientista que ensina tanto quanto e, talvez mais ainda, na medida em que, como na situação narrada, ensina um saber de vida atravessado por uma condição política, o qual não se pode aprender num claustro acadêmico. Não ensina mais quem a sociedade legítima como transmissor oficial dos saberes, mas quem sabe os saberes da vida porque os vive. Operários(as) ensinam não um saber institucionalizado, mas um saber para a vida em comum. São saberes indissolúvelmente ligados à existência coletiva, que mostram a sua verdade, os seus segredos; são capacidades intelectuais que aquelas mesmas instituições da sociedade repetidamente disfarçam ou inferiorizam.

O valor da igualdade na educação

Poderíamos afirmar, então, inspirados em Joseph Jacotot e Paulo Freire, que a igualdade é um princípio importante e transversal para uma política interessante na relação pedagógica. Essa igualdade é afirmada como princípio ou início – não como meta ou objetivo –, e atravessa diversos campos: a vida e a capacidade intelectual, mas também os saberes, o pensamento, os afetos, os não saberes. A questão do saber é crucial para Paulo Freire e confunde-se, seguidamente, a igualdade dos saberes com o esvaziamento da função pedagógica. A igualdade política significa que os saberes docentes e discentes não se hierarquizam pelas posições de poder que cada um ocupa. Eles podem ter valor e sentido epistemológico ou estético distinto, mas isso nada tem a ver com quem são seus portadores: certos saberes não têm mais legitimidade que outros em decorrência do lugar de poder que ocupa quem os afirma na relação pedagógica.

Em sociedades absurdamente desiguais como as nossas podem até existir efeitos políticos desiguais fora da relação pedagógica, mas não dentro dela. Docentes e discentes não podem mais ou menos, enquanto tais, pelo que sabem ou deixam de saber. Eis o

ensinamento de Paulo Freire: para ensinar e aprender de uma forma dialógica, todos saberes merecem ser ouvidos e atendidos igualmente, colocados em diálogo em um mesmo patamar. E é justamente nesse diálogo que um(a) educador(a) ensina e aprende, reconstruindo seus próprios saberes a partir dos saberes do(a) educando(a).

Como Paulo Freire afirma no trecho que incluímos na epígrafe do presente texto, a necessidade de postular a igualdade nasce da constatação da diferença entre todas as formas de vida. Se não fôssemos diferentes, a igualdade seria desnecessária. Mas nossas sociedades têm feito das diferenças, desigualdades. É à desigualdade que se opõe a igualdade, não à diferença. São as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças que, ao contrário, alimentam-na, potencializam-na quando se principiam na igualdade.

Paulo Freire enfatiza muito a questão do saber numa perspectiva emancipadora da educação. Desse modo, não consideramos que o saber não seja importante, mas se colocarmos o pensar nesse lugar de destaque, então, ganha força, inspirada em Jacotot, a afirmação da igual capacidade de pensar de todos os seres humanos como princípio de tal educação. Dessa forma, afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de educadoras, educadores, educandas e educandos passa a ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes e colocar em questão um estado de coisas.

Certamente, as vidas são diferentes, ou a vida que atravessa as existências se manifesta de diferentes maneiras nos seres humanos, animais, plantas. Educar significa escutar, respeitar, atentar a essas diferenças. Sem elas, a vida seria muito menos vida. A igualdade de todas as vidas que fazem parte de uma prática educacional como seu princípio político é uma condição para que as diferenças sejam enriquecedoras e não aniquiladoras, numa direção que consideramos politicamente interessante, isto é, para que a educação possa contribuir para que essas existências desdobrem toda a vida que elas são e contêm.

Referências

ALBUQUERQUE, Susana Lopes de. Filosofia panecástica de Jacotot nos periódicos brasileiros oitocentista (1847-1848). In: ALBUQUERQUE, Susana Lopes de; SILVA, Edgleide de Oliveira Clemente da; SANTOS, Ivanildo Gomes dos (Org.). **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. p. 78-96.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade: memória de uma história há cinqüenta anos atrás. **Revista Festim**, Natal, v. 1, n. 2, p. 157-172, mar. 2015.

CASALI, Alípio Márcio Dias. A pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 17-22.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** São Paulo: 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Letters to Cristina:** reflections on my life and work. Translated by Donaldo Macedo. New York: Routledge, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** O manuscrito. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Uninove/BT Acadêmica, 2018. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of freedom:** ethics, democracy, and civic courage. Translated by Patrick Clarke. Lanham: Rowman and Littlefield, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of hope:** reliving pedagogy of the oppressed. Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed.** 30th anniversary edition. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Learning to question:** a pedagogy of Liberation. Translated by Tony Coates. New York: Continuum, 1989.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education**. Granby: Bergin & Garvey, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education, 2018.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **We made the road by walking**. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire, a filosofia e a vida. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 90-112, set./dez. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RODRÍGUEZ, Lidia M. **Paulo Freire: una biografía intelectual**. Buenos Aires: Colihue, 2015. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido.

RODRÍGUEZ, Lidia M. et al. Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Paraná, Argentina, v. 18, n. 34, p. 129-171, may. 2007.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SCIENCIA: Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos. Rio de Janeiro, v. 1-2, n. 1-25, 1847-1848. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/sciencia/730076>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

SCIENCIA: Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set. 1847. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=730076&pesq>>. Acesso em: 21 maio 2018.

SCIENCIA. Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, set. 1848. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/730076/per730076_1848_00016.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

VERMEREN, Patrice. Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica: el método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres. **Hermenéutica Intercultural**, Santiago, Chile, n. 28, p. 211-227, 2017.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O mestre ignorante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Dossiê: Igualdade e liberdade em educação. A propósito de O mestre ignorante. Organizadores: Jorge Larrosa e Walter Kohan.

Recebido em: 31.05.2018

Revisões em: 09.11.2018

Aprovado em: 18.12.2018

Walter Omar Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista de produtividade em pesquisa (1C) do CNPq e Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).