



Agostinho da Silva e suas contribuições para uma educação libertadora

*Letícia de Paula e Silva Andrade**

*Camila Lima Coimbra***

Resumo: Este é um ensaio de caráter propedêutico, qualitativo e bibliográfico, dividido em duas seções. Na primeira seção, buscamos relacionar os pensadores Agostinho da Silva e Paulo Freire quanto às suas filosofias para a educação, tratando de suas aproximações e diferenças e, na segunda seção, abordamos especificamente a obra *Pólicles*, de Agostinho da Silva, e a relação com a filosofia freireana. Tendo como resultado uma inicial compreensão e embasamento da questão, de modo a evidenciar as contribuições de Agostinho à educação libertadora de Freire, que podem auxiliar educadores (as) em suas práxis transformadoras da realidade repleta de opressões, inspirar pesquisas mais aprofundadas e novas reflexões-criações para a liberdade.

Palavras-chave: Filosofias da Educação; Educação Libertadora.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: leticandr97@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3990220576386062>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4007-5678>.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora em Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: camila.coimbra@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1133741542314920>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>.

Agostinho da Silva and his contributions to a liberating education

Abstract: This is a propaedeutic, qualitative and bibliographic essay, divided into two sections. In the first section we seek to relate the thinkers Agostinho da Silva and Paulo Freire regarding their philosophies for education, dealing with their similarities and differences, and in the second section, it specifically deals with the work *Pólicles* by Agostinho da Silva and the relationship with Freire's philosophy. Resulting in an initial understanding and basis of the issue, in order to highlight Agostinho's contributions to Freire's liberating education, which can help educators in their praxis to transform a reality full of oppression, inspire further research and new reflections-creations for freedom.

Keywords: Philosophies of Education; Liberating Education.

Agostinho da Silva y sus aportes a una educación liberadora

Resumen: Este es un ensayo propedéutico, cualitativo y bibliográfico, dividido en dos secciones. En el primer apartado buscamos relacionar a los pensadores Agostinho da Silva y Paulo Freire en cuanto a sus filosofías para la educación, atendiendo a sus similitudes y diferencias, y en el segundo apartado, se aborda específicamente la obra *Pólicles* de Agostinho da Silva y el relación con la filosofía freireana. Dando como resultado una comprensión inicial y una base del tema, para resaltar los aportes de Agustín a la educación liberadora de Freire, que pueden ayudar a los educadores en su praxis para transformar la realidad llena de opresión, inspirar investigaciones más profundas y nuevas reflexiones-creaciones para la libertad.

Palabras clave: Filosofías de la Educación; Educación Liberadora.

Introdução

Na primeira seção, e de forma mais abrangente, trabalharemos as relações filosóficas para a educação entre Agostinho da Silva e Paulo Freire e, a seguir, na segunda seção, relacionaremos mais especificamente os achados da obra *Pólicles*, de Agostinho, com a filosofia freireana, sendo um ensaio de caráter propedêutico, qualitativo e bibliográfico.

As relações entre Agostinho da Silva e Paulo Freire

George Agostinho Baptista da Silva, popularmente conhecido como Agostinho da Silva, foi um filósofo e educador que nasceu em 13 de fevereiro de 1906, na cidade do Porto, em Portugal, e faleceu em 1994 em Lisboa, no mesmo país.

Segundo Fonseca (2021), em 1924, Agostinho ingressou no curso de Filologia Românica na Universidade do Porto e, desde essa época, já criticava a sociedade, a política e a academia nas publicações de jornais que participava. Quando finalizou sua licenciatura em 1928, período da ditadura militar em Portugal, foi nomeado professor provisório no Liceu Alexandre Herculano, na cidade do Porto.

De acordo com a referida autora, em 1930 Agostinho escreveu *A Religião Grega*, já na perspectiva da filosofia da educação, defendendo a pedagogia pautada nos fundamentos da civilização grega, tomando como princípio básico a racionalidade para alcançar uma sociedade livre e consciente, enquanto um processo pedagógico que leva o sujeito à reflexão por meio da maiêutica.

Em 1931, Agostinho ganhou uma bolsa de estudos e foi estudar na Sorbonne e no Collège de France, em Paris, lá se encontrou com intelectuais portugueses exilados politicamente e, em 1933, voltou para Portugal com novas concepções, passando a ser professor efetivo no Liceu José Estevão na cidade de Aveiro, segundo Fonseca (2021). A autora explica que a Lei Cabral, promulgada em maio de 1935, determinou que todos os funcionários

públicos deveriam, obrigatoriamente, assinar em documento que não pertenciam e nem viriam a pertencer a nenhum tipo de sociedade secreta, e como Agostinho se recusou a assiná-lo, foi demitido da escola.

Conforme Fonseca (2021), em 1936 ocorriam reuniões célebres na casa do político e educador português Antônio Sérgio, das quais Agostinho participava, que o inspiraram, em 1939, a criar o Núcleo Pedagógico de Antero de Quental, dando início à elaboração de cadernos e folhetos de iniciação cultural voltados ao povo, com o objetivo de compartilhar conhecimentos com pessoas pouco letradas. A partir desses folhetos, também realizou palestras pelo país, criou bibliotecas itinerantes e colaborou com programas de rádio.

Tais ações foram consideradas subversivas pela ditadura salazarista e, com a publicação, em 1942, do caderno intitulado *O Cristianismo*, Agostinho foi preso, em junho de 1943, por 18 dias. Perseguido politicamente, refugiou-se no Brasil, onde se estabeleceu definitivamente em 1947.

Ao longo de sua vida, Agostinho morou em países como França, Espanha, Argentina, Uruguai e Brasil. Nesse último, viveu cerca de 25 anos e, em 1959, obteve a cidadania brasileira.

Imbuído de projetos contíguos a uma educação libertadora em Portugal, Agostinho trouxe consigo essas convicções. Em território brasileiro, atuou principalmente como docente em universidades, além de participar da criação de centros de estudos (Fonseca, 2021, p. 66).

Segundo Pinho (2017), o Brasil foi o local em que a ação pedagógica de Agostinho ganhou mais força, a exemplo da criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) em Salvador, na Bahia, em 1959, sendo esse o primeiro centro de estudos no Brasil voltado à África.

O referido centro de estudos ainda está em atuação, sendo um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e apresenta-se, hoje:

Voltado para o estudo, a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas. Foi criado em 1959, em um momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Coube a um humanista português, o Professor Agostinho Silva, a iniciativa da criação do CEAO, que foi então concebido como um canal de diálogo entre a universidade e a comunidade afro-brasileira, por um lado, e entre o Brasil e os países africanos e asiáticos, por outro. A manutenção desta tradição é o traço que o identifica no presente e que orienta a sua ação para o futuro (CEAO/UFBA).

Segundo Pinho (2017), Agostinho trabalhou como assessor de política externa do presidente Jânio Quadros, em 1961. Em 1962, mudou-se de Salvador para Brasília, aceitando o convite de Darcy Ribeiro para atuar como professor na recém-criada Universidade de Brasília (UnB). “Foi nessa época que os laços entre eles se estreitaram, almejando um novo rumo para o ensino público universitário” (Fonseca, 2021, p. 67), ano em que Agostinho propôs a criação e auxiliou na consolidação do Centro Brasileiro de Estudos Portugueses (CBEP) e do Centro de Cultura Clássica, ambos na Universidade de Brasília.

Segundo Fonseca (2021), com a Ditadura Militar no Brasil, em 1964, Darcy Ribeiro deixou a Universidade de Brasília, sendo a época que a universidade teve seu primeiro reitor “interventor”; Agostinho continuou a trabalhar nela por mais alguns anos. “Contudo, na iminência do agravamento da ditadura militar e o receio de reviver as agruras desse regime autoritário regressou a Portugal no ano de 1969” (Fonseca, 2021, p. 71).

Com o regresso à Portugal, Agostinho foi trabalhar na Universidade Técnica de Lisboa, no Centro de Estudos Latino Americanos, de acordo com Bernardes (2015), o filósofo publicou o livro *Educação de Portugal*, em 1970 e, até o ano de seu falecimento, em 1994, disseminou suas compreensões sobre a educação e “Especialmente, sobre o papel de Portugal

no mundo” (Bernardes, 2015, p. 17), seja em entrevistas na televisão e jornais, seja através do constante diálogo com amigos e jovens que, segundo o referido autor, eram ações pedagógicas não formais, que demonstraram seu pensamento anagógico “Imprimindo em cada um a necessidade de serem eles próprios” (Bernardes, 2015, p. 17).

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire, foi um educador mundialmente reconhecido, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, na cidade brasileira de Recife, em Pernambuco, e faleceu em 1997, na cidade de São Paulo. Freire e sua família se mudaram para a cidade de Jaboatão, em 1931, devido à crise econômica de 1929.

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação (Freire, 1979, p. 9).

O autor afirma que aos 15 anos fez o exame de admissão para o ginásio com grandes dificuldades na escrita. Aos 20 anos, já cursando o pré-jurídico, lia gramáticos brasileiros e portugueses e começou a estudar Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto se tornava professor de ginásio.

Em 1944, quando tinha 23 anos, Paulo se casou com Elza Maia Costa Oliveira, a partir de então Elza Freire, que era inicialmente professora primária e, depois, diretora de escola, com quem teve cinco filhos e quem muito auxiliou Paulo em sua trajetória educacional:

Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (pressente a necessidade da ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso de que fui um aluno médio (Freire, 1979, p. 9-10).

Freire (1979, p. 10) se licenciou em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas abandonou a profissão logo depois do primeiro caso, “Um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante”.

Segundo o referido autor, posteriormente foi trabalhar no Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) como diretor, depois trabalhou na superintendência, de 1946 a 1954, onde realizou as primeiras experiências que o levaram ao método iniciado em 1961. “Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor” (Freire, 1979, p. 10). Para Gadotti, em *Pequena Biografia de Paulo Freire* (s.d., p. 1), Freire “Foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e ‘métodos’”.

Segundo o referido autor, a filosofia educacional de Freire se manifestou inicialmente na sua tese, desenvolvida para o concurso da Universidade do Recife, em 1958 (que originou o livro *Educação e Atualidade Brasileira*), e depois, enquanto professor de História e Filosofia da Educação da mesma universidade, assim como nas suas primeiras experiências de alfabetização, como a realizada em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte (Gadotti).

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação [...] a metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída (Gadotti, p. 1).

Segundo Freire (1979), todo o esforço na educação de adultos e na cultura popular foi detido pelo golpe militar de 1964, levando-o a ser preso por cerca de 70 dias, com outras pessoas comprometidas com os mesmos

ideais. Passou por quatro dias de interrogatórios, que continuaram depois no Inquérito Policial Militar do Rio de Janeiro. Freire explica que, primeiramente, refugiou-se na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964:

Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta”, [...] era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?... (Freire, 1979, p. 10).

Gadotti conta que Paulo se exilou no Chile, que tinha um clima político e social favorável para o desenvolvimento das suas teses e, durante cinco anos, trabalhou em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira), quando escreveu sua obra de destaque *Pedagogia do Oprimido*, que foi publicada em 1968. Em 1969, foi professor na Universidade de Harvard, estabelecendo parceria com vários grupos engajados na educação em zonas urbanas e rurais. Nos dez anos seguintes foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas na Suíça (CMI), dando consultoria educacional junto de governos terceiro-mundistas e, sobretudo, no continente Africano.

Segundo o referido autor, em 1980, Paulo retornou ao Brasil, depois de 16 anos exilado, e lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Já em 1989, foi secretário de educação na cidade de São Paulo, voltando seus esforços para implementar movimentos de alfabetização, melhoria salarial dos professores e revisão de currículos. Autor de vários livros, recebeu homenagens de muitos países, tornou-se cidadão honorário em cidades do Brasil e do mundo, foi outorgado como doutor *Honoris Causa* por mais de 20 universidades, e recebeu inúmeros prêmios. Seu último livro foi publicado em 10 de abril de 1997, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática*

Educativa, um mês antes de seu falecimento. Assim, a primeira questão que podemos apontar, que diferenciam Paulo Freire e Agostinho da Silva, é o lugar epistêmico e de enunciação que partem os dois filósofos. Paulo afirmou, na obra *A África Ensinando a Gente*:

Eu me sinto profundamente latino-americano [...] mas tenho primeiramente que ser alguma coisa dentro do contexto geral da América Latina. Essa “qualquer coisa” é brasileiro [...] para que, em me sentindo latino-americano, eu pudesse me sentir depois mundial, um ser do mundo, era preciso que tivesse sobretudo, em primeiro lugar, um local. Esse local é o Recife, com cuja memória eu ando pelo mundo. Carrego comigo as marcas da minha cidade (Freire, 2011, p. 43-44).

Em outra obra, *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire se denomina enquanto “Homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido” (Freire, 1978, p. 91). Assim, podemos compreender que, enquanto pensador latino-americano, falava a partir da periferia do mundo, não para os oprimidos, mas com eles. Para Bernardes (2015), a pedagogia freireana tece críticas ao eurocentrismo, contrapõe-se à lógica de dependência sofrida na América Latina e no Terceiro Mundo que, para além da questão econômica, reflete-se também no conhecimento científico, na cultura e na educação. Como se vê: “O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados [...]” (Freire, 1997, p. 6).

Apesar de Agostinho da Silva ter sido português com cidadania brasileira, falava de Portugal em tom de “descobridor” de países, não de “invasor”. Em entrevista dada ao programa televisivo *Conversas Vadias*, que possui uma sequência de 13 entrevistas, na primeira delas Agostinho fala sobre Portugal enquanto país que “Eu acho que vai ser o país condutor do mundo ou um dos condutores do mundo” (Silva, 1990a). Na segunda entrevista, ele aponta “Portugal nasceu como a primeira marca de que os portugueses são descobridores [...] quando os portugueses começaram suas

navegações, caberia lhes perguntar se estavam inventando aquilo que iam descobrindo ou apenas descobrindo aquilo que outros inventaram” (Silva, 1990b). Defendia, portanto, que os portugueses eram os poetas do mundo, cabendo-lhes realizar “missões”, o que também demonstra o caráter católico de suas ideias que, a seu ver, não seriam impostas como colonização ao mundo, mas não deixam de evidenciar um certo nacionalismo europeu, sobretudo português.

Ideias que se contrapõem às de Freire, principalmente pelo contexto brasileiro de que discorria, de invasão cultural sofrida,

desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (Freire, 1994, p. 86).

Também tecendo críticas à importação de modelos e estruturas feitos em outras realidades e aqui implantados:

A infra-estrutura da sociedade dependente é manipulada pela vontade da sociedade dirigente. A superestrutura que daqui resulta reflete, portanto, a inautenticidade da infra-estrutura. Enquanto a metrópole pode absorver a crise ideológica, graças ao mecanismo do poder econômico e de uma tecnologia altamente desenvolvida, a estrutura dependente é muito fraca para suportar a menor manifestação popular. Isto explica a frequente rigidez da estrutura dependente (Freire, 1979, p. 34).

Os dois filósofos almejavam o socialismo em contraposição ao modelo capitalista. Em Freire há:

Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das

injustiças e de se chegar ao socialismo democrático (Freire, 1997, p. 101-102).

Em Freire (2021), também há uma crítica ao neoliberalismo, que impõe uma percepção fatalista da realidade e da História, como se estas não pudessem ser modificadas.

Agostinho afirmou: “O problema está no mundo competitivo [...] nós temos que pensar se esse mundo competitivo tem que continuar assim ou se tem jeito de ser de outro modo” (Silva, 1990a) e explica melhor a razão dessa realidade na sua perspectiva: “Nós estamos contra a economia, numa guerra perfeita. A guerra contra a carência. Se houvesse, como havia no princípio, fruta, raízes, comida à vontade para toda a gente, não haveria problema no mundo” e continua

O que aconteceu foi que com o desenvolvimento dessa primeira gente apareceram mais consumidores do que havia mercadoria para consumir e imediatamente entramos na competição, que era a única maneira que havia de conseguir para toda a gente aquilo de que essa gente precisava (Silva, 1990a).

Em Freire, em um dos textos da obra *Política e Educação*, o autor já realiza uma intersecção entre as opressões, não as limitando às questões econômicas:

Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos, seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe e dos sexos na luta de libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais. O sexo só, não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente (Freire, 2024, p. 111).

Então, como Agostinho volta sua atenção mais especificamente às questões econômicas, suas contribuições à filosofia freireana podem ser entendidas dentro de algumas dimensões. A primeira é uma crítica ao trabalho que, nesse modelo capitalista, torna-se uma obrigação imposta, retira o tempo

“ocioso” e “de criação”, que é fundamental aos seres humanos na perspectiva de Agostinho, segundo ele: “O capitalismo existe não para ficar continuamente gerando lucro [...] mas para terminar em um ponto onde a economia desapareça completamente, em que haja tudo para todos” e continua, dizendo “que aí o homem possa passar à sua verdadeira vida, que é contemplar o mundo, ser poeta do mundo e o mundo poeta para ele” (Silva, 1990b).

Outra questão que Agostinho coloca é a relação estabelecida pelo mundo capitalista de “Ser isto ou aquilo como trabalhador” em contraposição ao que defende que é “Ser aquilo que realmente é, ser ao máximo, plenamente, aquilo que nasceu e que marca sua individualidade” (Silva, 1990b). No pensamento de Agostinho, “Há uma máxima que se mantém inalterável: é necessário dar-se de comer primeiro a quem tem fome e só depois promover-se a Educação” (Pinho, 2017, p. 823). Por isso defendeu que era “Necessário aos países haver os ‘3 S’: sustento, saber e saúde” (Silva, 1990a), em que o primeiro degrau é a garantia do sustento e, só em seguida, as pessoas iriam pensar sobre o que gostariam de aprender. Assim, no contexto de guerra contra a carência, ele coloca que

Precisamos de uma escola mista, para que cada pessoa aprenda uma profissão, aprenda “sua arma”, e por outro lado, um ensino que faça o possível por já contemplar aqueles que serão reformados, aqueles que vão ser os poetas à solta (Silva, 1990a).

No âmbito educativo, para o filósofo, o capitalismo também traz mais algumas características negativas, como a competitividade e a imposição de conhecimentos, como se percebe quando afirma que “Muitas das coisas que ensinamos nas escolas são desnecessárias a eles (os estudantes)” (Silva, 1990a). Assim, não negou o valor da escola, mas defendeu que os conteúdos não fossem impostos, que fossem do interesse e motivação dos estudantes,

Imenso desafio que se nos apresenta é o de educar o povo, insistindo em que educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de

expressão à sua capacidade criadora e de comunicação (Silva, 2000, p. 117).

O filósofo ainda diz que “As condições da sociedade em que vivemos obriga a todos nós, lentamente, a irmos parecendo uns com os outros” (1990b), quanto à essa padronização cultural e educativa exercida pelo capitalismo.

Depois, afirma que

O que acontece é que nós, por causa da questão econômica que temos pela frente, nos metemos não a fazer poesia à solta, que era o que desejariam (os estudantes), mas a seguir alguma coisa que é, na realidade, uma espécie de vida militar (Silva, 1990a).

No sentido de que, nessa rotina de ocupações impostas, não resta margem de tempo para criações “da alma” e para a reflexão sobre o mundo, que são necessárias à sua transformação:

Sirvo enquanto acho que posso ser útil na tal guerra de vir a estabelecer um mundo que seja bom para todos. E pode ser que, num determinado momento, eu acho que o grande processo para isso é a pessoa retirar-se para um canto e ficar pensando, sem nenhuma distração, naquilo que quer que o mundo seja (Silva, 1990a).

Portanto, podemos interpretar que Agostinho colabora com o pensamento Freireano por apresentar essas compreensões na dimensão do ser humano relacionadas ao sistema econômico, que influencia as questões escolares e a vida individual; traz a ideia desse tempo de descanso, criação e filosofia, como parte fundamental à vida do ser humano, mas que lhe é impedida de viver em plenitude, dado o mundo de competição, imposição e repleto de carência.

Agostinho apresenta uma preocupação fundamental com as crianças e os jovens, que se confirma quando diz sobre “Salvar a criança que nasce e de proteger o mais possível o que da criança ainda sobrou no adulto” (Silva, 2000, p. 94), no sentido de que a educação seria também

uma forma de preservação e garantia da vida infanto-juvenil, e um esforço em resguardá-los para não serem deturpados pelo que os adultos têm de negativo; assim como haveriam os adultos de manter essa essência infantil, como se percebe quando diz que:

A melhor maneira de ser revolucionário em Portugal é de ser um conservador do século XIII, porque só queriam que as crianças crescessem, se desenvolvessem e chegassem a ser adultas, sem nós, os adultos, perdemos a criança que já fomos. A criança a crescer sem pressão deformante, mas à sua vontade, em liberdade (Silva, 1990b).

Santos (2014) discorre que, no pensamento agostiniano, a educação é um processo de florescimento em liberdade para a criança, não a substituição de sua natureza infantil por uma natureza adultícia. O autor explica que Agostinho criticava o sistema educativo tradicional porque:

Aos poucos, se vai destruindo a criança, a sua espontaneidade, o livre viver, que nasce em cada um de nós e que, ao contrário, deverá ser na preservação dessa “natureza da criança” que se deverá partir para a construção do futuro (Santos, 2014, p. 112).

Outro aspecto sobre a questão infanto-juvenil é apontado por Bernardes (2015), quando afirma que Agostinho acreditava na educação enquanto preparação das crianças e jovens para o futuro, e afirma que, para o filósofo, a transformação acontece pelo processo anagógico de criar condições de libertação das vocações e potencialidades das crianças; em que os indivíduos podem mudar a realidade pela confrontação; e em favor da produção de saberes em serviço do futuro. Agostinho acreditava, portanto, na potencialidade das próximas gerações, questão que se confirma em: “[...] o mundo será salvo. Apressemos a chegada da hora. Que a geração que vem depois de nós seja melhor do que a nossa” (Silva, 2019, p. 154).

Fonseca (2021) traz outra questão importante sobre o pensamento de Agostinho, que defendia uma educação que superasse os muros das instituições. A autora afirma que o filósofo acreditava na troca de

conhecimentos entre a universidade e a comunidade, sendo a universidade um espaço favorável a esse intercâmbio de saberes e culturas, já que, para ele, não havia culturas superiores e inferiores, apenas diferentes. Que se confirma quando o autor diz: “Pediremos ao povo que nos ensine o que ele sabe muito mais verdadeiramente do que nós” (Silva, 2000, p. 122).

Pinho (2017) aponta que uma das características que fazem da educação em Agostinho ser universalista, é ele visar à democratização de conhecimentos com o maior número possível de pessoas, uma educação que fosse para todos e, por isso, universal (sem que isso representasse uma “educação única” a ser imposta, pelo contrário, ela deveria ser contextualizada). Defendendo que as escolas e universidades fossem espaços abertos, em que a comunidade pudesse ingressar se fosse da sua vontade. Nas palavras de Agostinho:

Eu proporia que todo aquele que quisesse entrar numa universidade e que tivesse feito um ensino secundário, tivesse esse acesso [...] o que é preciso é ter vagas suficientes para que as pessoas que querem ter uma cultura universitária a tenham (Silva, 1990a).

Para Fonseca (2021), a concepção de educação agostiniana era baseada em conceitos escolanovistas e humanistas, defendendo que aprender e ensinar não eram ações separadas, mas simultâneas, tendo o professor como um “orientador” que, junto aos estudantes, coletivamente constrói o conhecimento pela troca de saberes, conforme podemos conferir em Agostinho, quando fala da Escola Nova:

A Escola Nova, definindo uma época nova de atividades educacionais, *não tem como centro um professor que sabe e ensina, mas um grupo em que todos aprendem e, tendo aprendido, ensinam*; não se limita a uma determinada idade, antes se alarga à vida inteira; desaba as paredes que a separam da vida, não funcionando separada dos trabalhos industriais ou dos campos. [...] a demonstrar que a marca real do homem é o seu espírito de criatividade na ciência ou na

política, no sonho ou na arte, na religião ou na técnica (Silva, 1972, p. 48, grifos nossos).

Dessa forma, algumas questões, que tratamos anteriormente, do pensamento agostiniano remetem, de certa maneira, ao pensamento freireano. A exemplo disso, nos Círculos de Cultura, propostos por Freire como unidade de ensino-aprendizagem em contraposição à forma da escola tradicional (Freire, 1979), o professor/coordenador não deveria agir de maneira impositiva, nem como detentor do conhecimento. “O coordenador não exerce as funções de ‘professor’; a condição essencial da tarefa é o diálogo: coordenar, jamais impor sua influência” (Freire, 1979, p. 27), o que implica a perspectiva de um diálogo horizontal entre todos. Entretanto, “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (Freire, 1997, p. 60). A diferença entre Freire e o Movimento da Escola Nova, é que o autor evidenciou com veemência o caráter político da educação como uma dimensão inerente e fundamental.

Na perspectiva de Freire, tanto professor quanto educando são capazes de ensinar, aprender e construir juntos o conhecimento, não havendo saber superior ou absoluto porque ele nunca está pronto, dada a incompletude dos seres humanos na sua perspectiva: “Os homens e as mulheres, enquanto seres históricos, são seres incompletos, inacabados ou inconclusos” (Freire, 2021, p. 25).

A educação em Freire e em Agostinho necessita do amor e da humildade: tanto para o diálogo, com sujeitos que reconhecem não saber tudo para verdadeiramente escutar e aprender com o outro, quanto para reconhecer e considerar o outro em suas especificidades históricas e seus saberes. Aspectos que conferimos em seus referidos escritos:

Em Freire:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir

sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação (Freire, 1979, p. 42-44).

Em Agostinho:

Porque acreditamos na pluralidade infinita do espírito, estaremos preparados para encontrar com amor o que de mais diferente nos apareça, para incluir na nossa experiência a experiência dos outros e para verificarmos sempre se não terão eles mais razão do que nós e não são os caminhos deles que deveríamos tomar como mais apropriados ao que somos, sem que deixemos, no entanto, de ter firme o pensamento de que compete a cada um a sua estrada e de que são bem diferentes a companhia e a subordinação (Silva, 2000, p. 110-111).

O trabalho freireano (Freire, 1979), no caso da alfabetização de adultos, começa com a pesquisa do universo vocabular popular, com as ditas palavras geradoras que serão apreendidas pelos estudantes, que partem de sua realidade vivida e do que lhes é significativo, com a maior intervenção possível de todos para a elaboração do programa a ser desenvolvido, conferindo à educação um caráter contextualizado:

Cuja discussão permitirá, àquele que aprende a ler, apropriar-se de sua linguagem ao mesmo tempo que expressa uma situação real [...] A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno (Freire, 1979, p. 27).

Percebemos como o processo de ensino-aprendizagem toma a reflexão conjunta sobre o mundo enquanto parte necessária, de forma a compreendê-lo para nele se inserir. Freire, portanto, considera a contemplação como Agostinho, mas demarca que é sempre em função da ação: “Mas, na verdade, é isso que venho sendo, um pensador da educação, que não pode dissociar pensar e fazer” (Freire, 2022, p. 202).

Há em sua educação, como em Agostinho, uma valorização e consideração dos saberes populares, um ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, porque parte da realidade, do interesse e do “estágio do conhecimento” em que se encontram os estudantes. “Na visão de Agostinho da Silva, a escola não deve ensinar apenas o universal, deverá, ao contrário, promover o particular, partir daquilo que é específico e próprio do contexto escolar e regional” (Pinho, 2017, p. 824). Nos dois há a consideração da realidade na qual se insere a prática educativa:

O universo vocabular traz a possibilidade de um tema gerador que explicita um determinado momento histórico, social e cultural da compreensão do mundo. Não é possível chegar ao que o educador considere mais rigoroso, menos errado, sem partir disso que venho chamando de o “aqui e o agora” dos educandos (Freire, 2022, p. 182).

Freire também tecia críticas à não consideração dos saberes populares pela escola e instituições:

Eu repito que há exceção, [...] mas a escola passa a se ver como uma espécie de templo no qual se cultivava um saber casto, cuja excelência deve ser defendida das impurezas da cultura popular, da corruptela da linguagem das classes populares, dos erros de sintaxe, de ortografia e de prosódia (Freire, 2022, p. 178).

O que Freire propunha na prática educativa era considerar os saberes dos educandos, não para que permanecessem no nível de conhecimento em que se encontravam: “Pelo contrário, o que nós queremos é que o educando cresça, que marche no processo de saber melhor o que já sabe para aprender inclusive a criar, a produzir conhecimento que ainda não existe” (Freire, 2022, p. 178). Passagem que remete também à educação poética de Agostinho, voltada às criações da alma em liberdade enquanto sujeito-poeta à solta.

A liberdade, em Agostinho, apresenta-se, a partir do exposto, como o tempo livre necessário à criação; como a autonomia dos estudantes

para expor seus interesses e compartilhar seus saberes; como a liberdade do professor para realizar uma educação contextualizada; como a educação entendida enquanto libertação das vocações; e como a possibilidade de ser quem se é diante das imposições capitalistas.

De modo semelhante, Freire afirma que “A concepção de liberdade [...] é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica” (Freire, 1979, p. 27). No que se refere à realidade histórica das opressões, o autor acrescenta: “Em primeiro lugar, nunca tu és totalmente livre, mas estás sempre em processo de libertação” (Freire, 2011, p. 39).

Para finalizar a seção, podemos apontar que as diferenças entre os filósofos pairam sobre o lugar epistêmico e de enunciação; as influências do capitalismo na vida do sujeito; as compreensões sobre as opressões interseccionadas ou não; a atenção dada às crianças e aos jovens, e o outro aos adultos; o processo anagógico e o de conscientização. Adotando as palavras de Agostinho na obra *Pólicles*, traduzimos nossa intenção:

Creio, portanto, que há entre eles de comum o fato de terem pensado o universo; pensaram-no de maneira diferente: não importa; isso já é divergência e nós, se bem te lembras, vamos caminhando em busca da unidade (Silva, 2019, p. 147).

O que podemos apontar das semelhanças entre as filosofias da educação de Agostinho e Freire: ambos foram exilados por regimes ditatoriais por defenderem a democratização de conhecimentos com as classes populares, mesmo que em dimensões distintas; partilham da concepção “de postura” esperada dos professores que tem como premissa a consideração da realidade na qual a escola está inserida, o desenvolvimento amoroso e dialógico de um ensino-aprendizagem com conteúdos contextualizados, significativos e do interesse dos estudantes. Promovem a valorização cultural e histórica dos saberes populares, com a participação dos estudantes para a construção coletiva do conhecimento, em que todos aprendem e ensinam. E a contemplação para criação em um, e a práxis enquanto unidade dialética de outro.

Essas são algumas questões refletidas que, enquanto forma de ensaio propedêutico, podem auxiliar e inspirar pesquisas mais aprofundadas entre as aproximações e diferenças entre os referidos autores e suas contribuições para a Educação.

A obra *Pólicles*, de Agostinho da Silva, e a filosofia freireana¹

Pólicles – Há outra sereia mais feiticeira que Platão; sabes tu qual é? O pensamento de Platão; e essa manda-me seguir e seguir sempre, ir mais longe do que ele, se puder, explorar as paragens onde não conseguiu chegar, porque uma parte do seu esforço se despendeu conosco. Que seja cada um de nós diante de Platão o que ele quis ser diante de Sócrates
(Agostinho da Silva).

Pólicles é uma obra feita em formato de diálogo, de inspiração platônica, e nela a educação proposta por Agostinho da Silva se faz evidente de inúmeras maneiras. Segundo Brasão, Sousa e Abreu (2021), as principais questões refletidas na obra pairam sobre o que é ser professor e o seu comportamento esperado, na perspectiva da educação poética, assim como as relações entre professor e estudante, entre pensamento e vida (em relação à educação e filosofia como forma de viver) e, sobretudo, é tecida uma crítica à educação tradicional.

Em Freire (2021), tudo parte do ser humano, da concepção de homem e mulher que o professor precisa ter, antes mesmo de iniciar a situação educativa. Na concepção freireana, o ser humano é histórico, social, cultural e inacabado. Apesar de ser condicionado, não é determinado pela História, pelas opressões ou pelo destino e, por isso, tem a vocação para ser

¹ Além das contribuições epistemológicas, busca-se realizar uma homenagem para a professora Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho (*in memoriam*), que foi grande estudiosa de Agostinho e uma verdadeira mestre poética.

mais, para transformar sua realidade e deixá-la mais humanizada, à medida que vai se humanizando.

Em Agostinho, a concepção de ser humano também considera o inacabamento, no fazer-se e refazer-se constantemente, como vemos no diálogo fictício entre as personagens Pólicles e Menêxeno, amigos e discípulos de Platão:

PÓLICLES — [...] Acabaste há pouco de ler mais uma vez o livro de Heráclito; e relembrou-te o velho *que todo o mundo é um fluir perpétuo, um contínuo fugir e perpassar, fogo a consumir-se e a renovar-se eternamente*. Não é assim?

MENÊXENO — Sem dúvida (Silva, 2019, p. 146, grifo nosso).

Na perspectiva poética de Agostinho (2019), o professor, por vezes, pode se tornar uma “sereia feiticeira”, à medida que é tomado por seus estudantes como um modelo, ou quando age enquanto figura impositiva para os demais sujeitos; de igual forma, o próprio pensamento do professor, ao ser tomado como verdade absoluta a ser seguida, faz-se limitante à novas reflexões críticas de seus estudantes, assim, limitante às suas vidas, pois os impede da capacidade humana de filosofar. Tornando-se um “mestre vulgar”.

Características típicas de uma educação tradicionalista e desumanizadora. Segundo a educação poética é, ao contrário, o verdadeiro mestre aquele que, ao expor seu pensamento através do diálogo horizontal com seus estudantes, incentiva-os a irem além do que é posto. Incitando-os a filosofar, a criticar e, assim, a se libertarem, o que conferimos em:

PÓLICLES — [...] Mas sei também que para Platão nenhum prazer seria maior que o de me ver liberto dele; [...] eu darei a felicidade a Platão se desfraldar toda a vela, a deixar inchar-se ao vento do meu espírito, e logo à flor das vagas, deslizando, me sumir e perder no horizonte (Silva, 2019, p. 143).

E quando diz:

[...] o mestre vulgar é como os passarinhos que cortam as asas das pombas, para que as pombas não voem até onde eles as não possam alcançar. Mas Platão só deseja que se banhem no azul dos céus e tão alto subam que toda a terra se desdobre e revele a seus olhos (Silva, 2019, p. 143).

O que vai de encontro com a perspectiva freireana (2021), de que o professor não pode impor seu conteúdo, suas ideias e seus sonhos aos estudantes, devendo considerar que suas utopias e compreensões podem divergir. “Devo respeitar profundamente as ideias deles, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita” (Freire, 2021, p. 206).

O verdadeiro mestre, para Agostinho (2019), compartilha seus saberes com a finalidade de que, a partir deles, haja criação da parte de seus estudantes, como uma referência que convida a novas concepções em liberdade, não como referência cristalizada a ser passivamente reproduzida à sua imagem, pois assim, de modo tirano, estaria escravizando ao invés de libertar.

Ao longo do diálogo, Pólicles auxilia Menêxeno na compreensão de que, embora as pessoas tenham diferentes ocupações, linguagens, gestos e amplitudes de conhecimento, todos possuem em comum a capacidade de pensar, de criar algo único e, por isso, o verdadeiro mestre precisa desenvolver em seus estudantes o hábito de pensar, mas, sobretudo, de concluir seus raciocínios, fazendo-os criar amor pelo pensamento, de forma que suas ideias sejam a bússola de suas vidas:

PÓLICLES — Pensará o sapateiro com a mesma amplitude que os sábios que apontamos?

MENÊXENO — De modo algum, Pólicles.

PÓLICLES — Mas é por completo destituído da capacidade de pensar?

MENÊXENO — Também não, meu amigo. Poderemos talvez dizer que há entre ele e os outros uma diferença de grau, mas que, para ordenar e harmonizar entre si todas as partes dos objetos que fabrica, põe em jogo a mesma atividade que levou o

filósofo a encontrar uma ordem entre todas as partes do universo.

PÓLICLES — Assim o julgo. Vamos, Menêxeno, corre de novo à proa, já toda a ilha desabrocha rosa e ouro sobre o mar. Dize-me o que vês.

MENÊXENO — Vejo que todos os homens têm entre si de comum o pensamento; vejo nas cumeeiras da ilha, entre ciprestes e loureiros, o templo de Palas.

PÓLICLES — E vês também que o mestre não deve formar os discípulos à imagem de Heráclito ou do sapateiro ou à sua própria imagem, deve fazer alguma coisa de mais alto e de mais belo – e também, ó Menêxeno, de mais difícil; deve-lhes dar o hábito e o amor do pensamento, desenvolver o que neles há de verdadeiramente humano; deve acostumá-los a chegarem sempre ao fim dos seus raciocínios, a não se cansarem e desistirem a meio; deve levá-los a que tenham as ideias como guias da vida; todo o homem que pensa e se obedece é caminheiro da estrada da verdade, venha donde vier, venha por onde vier. O nosso mal, meu amigo, está em que não pensa a maior parte dos homens.

MENÊXENO — Há outro mal ainda, Pólicles. Os que pensam não põem a sua vida de acordo com o pensamento (Silva, 2019, p. 147-148).

Nessa perspectiva, tanto mestre quanto estudantes devem exercer sua humanidade tendo pensamento e prática em comunhão, podendo-se relacionar à práxis freireana (2021), que é justamente o compromisso em corporificar as palavras pelo exemplo, num esforço constante de manter os pensamentos, as falas e ações baseadas em princípios críticos, éticos e libertadores em busca da transformação de si e do mundo.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo. (Freire, 1994, p. 11)

Desta forma, o diálogo em *Pólicles* apresenta diretamente a convicção do próprio Agostinho da Silva, quando disse em entrevista, no documentário “Agostinho da Silva – Um pensamento vivo”:

O que acontece no mundo é que toda a gente que nasce, nasce de alguma maneira poeta. Inventor de qualquer coisa que não havia no mundo ainda, antes deles nascerem. E inteiramente individual. O homem não nasce para trabalhar, o homem nasce para criar, para ser o tal poeta à solta. E dar a ele a sua mensagem particular ao mundo, fazer a obra que pode fazer e porque ele é único, será a única obra daquele tipo no mundo (Mattos, 2021).

A educação poética é, portanto, sobre o poder e a possibilidade da criação da alma em liberdade. Em Freire, vemos que “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1994, p. 5).

O diálogo filosófico também ressalta que é preciso que o mestre tenha interesse e amor genuínos por seus estudantes, rompendo com a ideia hierárquica da educação tradicional, porque numa relação vertical, desinteressada e desamorosa do mestre frente a seus estudantes, não é possível uma educação inventiva. Torna-se educação aprisionante e não criadora:

PÓLICLES: — [...] poderíamos escrever que o amor nasce da contemplação e do interesse. Estás de acordo conosco?

CRÍTIAS — Certamente, Pólicles.

PÓLICLES: — [...] Tenho contemplado os moços e tenho-os contemplado com interesse; tenho-me erguido, ao romper da manhã, em pleno inverno, para os ver passar a caminho da escola, embrulhados no manto, silenciosos sob a neve silenciosa que vai do bando do céu; tenho-os visto aprender os nomes das letras, juntarem as sílabas [...] (Silva, 2019, p. 157).

O que estabelece relação com Freire (2021) que aponta que, ao se relacionar com o outro através do diálogo horizontal, o professor precisa ser humilde, escutar verdadeiramente nessa relação dialógica, reconhecendo os aspectos humanos e os contextos histórico-culturais que embasam as compreensões e saberes de vida, tanto em si como no outro, e por este desenvolver interesse genuíno. É preciso, sobretudo, que haja amor. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (Freire, 1994, p. 45).

Em Agostinho temos: “[...] Ó poeta! Se bem entendo, tu vês no amor a salvação do mundo. [...] Ou na inteligência, que o mesmo é [...]” (Silva, 2019, p. 155). E, segundo Brasão, Sousa e Abreu (2021), em *Pólicles* a inteligência e o amor, que para Agostinho são a mesma coisa, são retratados como a salvação do mundo – o amor enquanto interesse e o cuidado com todas as pessoas, e a inteligência como compreensão. Porque sem o amor no ato de conhecer, o conhecimento não é usado verdadeiramente; conhecimento e amor estão interligados em sua existência e numa perspectiva aristotélica, o amor é a própria potência para todas as ações.

O personagem Pólicles destaca as falhas e as tentativas como necessárias à composição da experiência humana; assim como a importância das diferenças existentes na realidade e seu devido acolhimento; das vivências para além da zona de conforto e o contato com o novo para o alcance do conhecimento e para conhecer melhor a si mesmo. Como percebemos quando diz:

PÓLICLES — O que interessa na vida não é prever os perigos das viagens; é tê-las feito. Falhando, Platão vale mais do que nós, que não falhamos porque não erguemos o braço nem a voz; ganhou experiência, ficará conhecendo-se melhor (Silva, 2019, p. 149).

E quando acrescenta:

PÓLICLES — Seria preciso não viver para negar que o mundo seja mau; mas é nessa mesma maldade que devemos procurar o apoio em que nos firmarmos para sermos nós próprios melhores e, como tal, melhorarmos os outros (Silva, 2019, p. 150).

Ele reconhece os perigos e as maldades presentes no mundo, mas afirma que, em meio ao mal, é preciso buscar apoio para firmar-se e assim fazer o maior dos esforços, que é melhorar a si e, por consequência, melhorar aos outros, melhorar o universo e as futuras gerações.

O que remete à leitura de mundo freireana que, no Dicionário Paulo Freire, é apresentada assim:

Da expropriação e do aniquilamento do oprimido brota ampla bagagem de experiências feitas, que lhe tomando o corpo, marcam-lhe a alma. Dos enfrentamentos, sofrências, a vítima buscou a necessária resistência no saber-sobreviver; saber solidário que a protege da completa rendição a que o opressor intenta submetê-la, garantindo o direito à insurgência. Ninguém lê o mundo isolado. Os oprimidos, em comunhão, asseguraram-se de manhas, para não se deixarem transformar em coisas (Passos, 2010, p. 295).

Considerar a leitura de mundo inicial como ponto de partida para ultrapassar o senso comum, ainda respeitando os saberes de vida, é uma premissa freireana. Leitura de mundo que, quanto mais crítica em relação à compreensão histórica da realidade repleta de opressões, mais embasamento à autonomia é proporcionada para ser-mais.

A partir do que se confirma em Agostinho: “Pensar é viver: ao pensamento perfeito corresponde a perfeita vida” (Silva, 2019, p. 148), os autores Brasão, Sousa e Abreu (2021) apontam que a educação, na perspectiva poiética, não pode estar desvinculada da vida, em que mais importante que a filosofia é a vida filosófica, a vida com a possibilidade da reflexão-criação.

Sendo a ação uma criação, que é também uma forma de amor e inteligência. Que ao professor não se trata de transformar seus estudantes segundo seus próprios preceitos, assim como de sua parte não se deve criar apenas para benefício próprio, mas para todos e todas, no sentido político e social.

É evidente, na obra de Agostinho, a importância dada às crianças, aos jovens, às futuras gerações, que são sementes da construção social: “MENÊXENO — Falaste há pouco numa semente de futuro... São os jovens, decerto” (Silva, 2019, p. 155). Além da responsabilidade para com eles, em estabelecer uma educação para a alma, e não só limitada à transmissão de palavras, para que suas criações, por serem únicas, sejam capazes de melhorarem o mundo e a eles próprios, indo para além do que já havia sido feito e pensado, que suas almas inventivas percorram lugares onde não se havia chegado:

[...] A glória e a honra de Atenas estão nos moços; bem avisado andou o que primeiro disse que eles eram a primavera do ano; mas eu quero mais, meus amigos: quero que eles venham a ser a primavera do mundo, que as suas almas se ergam com mais harmoniosa arquitetura que os nossos templos e as suas mentes naveguem mais lestras que as naus de guerra (Silva, 2019, p. 158).

Portanto, é um diálogo filosófico que propõe a reflexão sobre a educação tradicional que comumente é exercida, que convence tanto professores quanto estudantes a permanecerem no comodismo, na não-criticidade, na não-criação e, por isso, no aprisionamento de suas almas. Em consonância com o que discorre Brasão, Sousa e Abreu (2021), que ressaltam como em *Pólicles* há uma crítica a esse modelo rígido de educação, centrado no professor e na sua função de ensinar, sem a participação efetiva de estudantes em seus próprios processos educacionais, em que a relação ensino-aprendizagem é impositiva e se torna um processo inquisitório que não desenvolve o processo reflexivo, e sim uma verdade absoluta pregada pelo professor.

Por outro lado, o texto, como citado pelos referidos autores, é um aceno a uma educação diferente que se propõe a uma formação integral do ser humano, colocando estudantes como protagonistas da história, em que o professor orienta, acompanha e auxilia, não despeja ideias e saberes ao educando, este que se educa para si: visto que a busca é acerca de estudantes com a possibilidade de se libertar cada vez mais de sua ignorância, passando da opinião, doxa, para a razão, logos, construindo seus próprios caminhos, tendo pensamento em conexão com a vida, fazendo dela uma reflexão e da vida uma filosofia.

O texto também traz a perspectiva da mudança para si, para o outro e para o mundo através da educação, pois salienta que, mesmo em meio a maldade mundana, a importância, sobretudo do pensamento e da prática poética enquanto unidade dialética da práxis, voltados à transformação concreta, pode reverberar e ultrapassar o conhecido.

Assim, o perceptível, a partir das reflexões aqui feitas com relação às aproximações entre o referido texto de Agostinho e ao pensamento freireano, paira justamente nesse cuidado com o ser humano. Em que a busca da transformação é pela transformação de si, que pode reverberar em outras pessoas e no mundo. É o chamado ao compromisso com a mudança, no reconhecimento do que precisa ser transformado. Nessa possibilidade existente na educação, tanto poética quanto freireana, de fazer surgir o novo em cada pessoa, que pela curiosidade amorosa, pela inteligência da reflexão que culmina em práxis, é possível cumprir a missão ontológica da criação.

Considerações finais

Percebe-se, ao longo deste ensaio, que Paulo Freire e Agostinho da Silva partilhavam concepções libertadoras, críticas e humanizantes para a educação e para a vida em sociedade, mesmo que um volte suas atenções mais especificamente aos adultos e o outro às infâncias e à juventude.

Eram homens de práxis, estavam em contato com os desfavorecidos socialmente; com eles aprendiam, com eles ensinavam, por

eles lutavam. Trata-se, então, de filosofias que não se limitavam aos espaços acadêmicos ou escolares, eram pensadas a partir das próprias experiências vividas e das relações que estabeleciam por onde passavam e com quem habitavam. Reflexões que se materializaram no trabalho educativo com o povo, no auxílio à fundação de centros acadêmicos como no caso de Agostinho, e na vasta experiência político-pedagógica internacional de Freire.

São filosofias atuais, porque as condições econômicas, opressivas e suas estruturas permanecem tolhendo as liberdades individuais no mundo e nas escolas, impedindo que estudantes se desenvolvam em sua plenitude e em sua criticidade, pois ainda são regidas por poderes desumanizantes de viés capitalista/neoliberal, com professores que ainda têm seus trabalhos pautados nos modelos de educação tradicional.

Espera-se que este ensaio possa auxiliar concepções de educação mais humanizadas voltadas à transformação social, desde as infâncias até os adultos, para que o papel do professor seja repensado, fortalecendo a necessidade de ser um ser humano engajado perante o enfrentamento às desigualdades.

Assim, as contribuições de Agostinho da Silva à educação libertadora podem ser várias e amplamente refletidas, como a possibilidade do desenvolvimento do gosto pela reflexão, e da importância de concluir os próprios raciocínios. A ideia de os estudantes irem além de seus professores, como uma força que impulsiona a novas buscas, novas reflexões e criações.

A educação poética contribui à freireana, ao destacar a possibilidade criadora que todas as pessoas possuem de serem poetas à solta, poetas de uma educação para a transformação, criadoras da superação das desigualdades. Da superação da figura impositiva e privativa de vocações e reflexões que o professor pode ter.

Contrária à educação tradicional, a favor da educação humanizadora, libertadora das ignorâncias em favor da razão crítica, do constante exercício da reflexão como forma de viver, e de viver melhor em um mundo desumanizante. Sua materialização no interesse e amor pelos estudantes; o compromisso necessário com a criticidade; a recusa da

estagnação perante as incoerências do mundo. Sendo um dever, a partir da emancipação de si, a continuidade e o envolvimento sério nesse processo, de forma a reverberar criações aos outros e ao mundo.

Contribui, igualmente, à educação libertadora por reafirmar seus princípios em comum. Ao ressaltar a dimensão das tentativas e falhas como inerentes à vida e fundamentais à humanização; da importante presença do amor nas ações e realizações; no respeito e acolhimento às diversidades; da saída da zona de conforto como necessária ao aprofundamento do conhecimento; defende que os saberes não podem ser restritos à academia/escola; a busca pela vida em comunhão com a doutrina que se acredita; a reflexão e o conhecimento como caminhos para o pleno da vida; o enfrentamento das pedagogias baseadas no sistema capitalista e competitivo; a pedagogia como processo de fazer emergir as potencialidades dos indivíduos; a transformação da realidade pela confrontação e a produção de saberes em função do futuro.

Concluindo, Agostinho fundamentou compreensões importantes à filosofia da educação e à educação libertadora, e espera-se que este ensaio possa inspirar tantas outras reflexões e criações mais aprofundadas, nas mais distintas realidades e formas. Que a educação poética e a libertadora possam ressoar cada vez mais neste mundo repleto de contradições, com estudantes tendo a possibilidade de serem sujeitos de sua própria história e que suas almas inventivas e criadoras possam ir além do que é posto, para viverem plenamente em liberdade.

Referências

BERNARDES, Bruno Gonçalves. A Liberdade do Ser: Ensino em Agostinho da Silva e Paulo Freire. In: SARMENTO, Cristina Montalvão; GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal (Org.). *Culturas Cruzadas em Português III*. Coimbra: Almedina, 2015. p. 26-41.

BRASÃO, Heber Junio Pereira; SOUSA, Cristina Soares; ABREU, Maria do Carmo. Analogias com a Paideia grega: o Pólicles de Agostinho da Silva. *Revista Gestão, Tecnologia e Ciências*, Campinas, v. 10, n. 34, p. 64-66, 2021.

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS. *Apresentação*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://ceaoufba.org/apresentacao/>. Acesso em: 1 mai. 2025.

FONSECA, Marília Bárbara da. *Darcy Ribeiro e a Fundação da Universidade de Brasília: uma perspectiva histórica e educativa (1960-1964)*. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i5.9235>.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Pequena Biografia de Paulo Freire. *Acervo Paulo Freire*. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f69cd61c-426a-4017-9ad2-af770d9a3bd5/content>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MATTOS, João Rodrigo. *Agostinho da Silva: Um pensamento vivo*. Brasil-Portugal. 2003. 82 min. Youtube. Publicação em: 4 de out. 2021.

PASSOS, Luiz Augusto. *Leitura de Mundo*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PINHO, Romana Valente. A Educação Universalista de Agostinho da Silva. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 3, p. 818-831, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v16n3-2017-16>.

SANTOS, Luis Carlos Rodrigues dos. A filosofia educacional de Agostinho da Silva num contexto de inovação pedagógica. In: VASCONCELOS, António Ângelo *et al.* (Ee.). *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): olhares para uma realidade*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, 2014.

SILVA, Agostinho da. Educação de Portugal. In: SILVA, Agostinho da. *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora, 2000.

SILVA, Agostinho da. Entrevista ao Programa Conversas Vadias com Maria Elisa. *Canal televisivo RTP em 1990*. Disponível no Youtube por Rui Castro: <https://www.youtube.com/watch?v=g7JmgJ6wQKk&list=PL49FA7559A0524FEE&index=1&t=741s>. 1990a.

SILVA, Agostinho da. Entrevista ao Programa Conversas Vadias com Adelino Gomes. *Canal televisivo RTP em 19902*. Disponível no Youtube por Rui Castro: <https://www.youtube.com/watch?v=SU4zbxXnHx4&list=PL49FA7559A0524FEE&index=2>. 1990b.

SILVA, Agostinho da. Fontes e Pontes do Futuro: Escola Nova. *Vida Mundial*, Lisboa, 2 de junho, p. 48-49, 1972.

SILVA, Agostinho da. Pólices. In: SILVA, Agostinho da. *Filosofia enquanto Poesia*. São Paulo: É-realizações, 2019.

Data de registro: 30/09/2024

Data de aceite: 23/04/2025