

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.012

PAULO FREIRE E C.S. LEWIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DE A ABOLIÇÃO DO HOMEM

Joserlândio da Costa Silva¹

RESUMO

A finalidade primária da educação, seja em ambientes formais ou informais, passa pela formação integral do ser humano. Tal formação, porém, não acontece em um vazio axiológico e, por conseguinte, toda prática educacional parte de pressupostos filosóficos e implica escolhas a partir de um conjunto de valores. Assim, investigar os fundamentos filosóficos de quem teoriza a educação é determinante para que se compreendam as escolhas que orientam as práticas. Nesse sentido, o presente trabalho pretende identificar aproximações e distanciamentos teóricos fundamentais nas reflexões propostas por Paulo Freire e C.S. Lewis sobre o papel da educação para a formação humana. Quanto à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e interpretativo, com base na análise bibliográfica das obras *Pedagogia do oprimido* e *A abolição do homem*. Quanto à estrutura, o artigo apresenta a trajetória intelectual de Paulo Freire, o percurso formativo de C.S. Lewis, a obra *Pedagogia do Oprimido*, a obra *A abolição do homem* e as principais semelhanças e divergências entre os autores. Quanto aos resultados, eles apontam algumas aproximações teóricas entre Freire e Lewis, como a preo-

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará . Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba . Especialista em Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri. Atualmente, cursa especialização em Pedagogia Cristã , ofertada pela Faculdade Batista do Cariri. E-mail: joserlandio.silva@ifce.edu.br

cupação com a humanização do educando e com um modelo educacional que sensibilize os sujeitos. No entanto, tais preocupações são desenvolvidas a partir de bases filosóficas, epistemológicas e teológicas distintas.

Palavras-chave: Educação, Paulo Freire, C. S. Lewis.

INTRODUÇÃO

Praticamente todas as discussões sobre educação compreendem que a sua finalidade primária é o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, não há a possibilidade de uma educação neutra, pois toda prática educacional parte de pressupostos filosóficos e implica escolhas a partir de um conjunto de valores. A neutralidade, portanto, não é uma possibilidade para os agentes da educação, tanto para aqueles que a transformam em prática cotidiana quanto para aqueles que a teorizam. Vale ressaltar que as bases filosóficas da qual partem esses últimos determinarão as escolhas que orientarão as práticas dos primeiros.

Assim, investigar os fundamentos filosóficos de quem teoriza a educação é essencial. Partindo dessa compreensão, esse trabalho terá como foco dois pensadores de amplo alcance que discorreram sobre essa temática. A questão norteadora da qual estamos partindo é a seguinte: As reflexões propostas por Paulo Freire e C.S. Lewis sobre o papel da educação para a formação humana podem ser interpretadas como complementares ou opostas? Nesse sentido, o nosso objetivo é apontar possíveis convergências e divergências no pensamento de ambos os autores, que, embora amplamente estudados de maneira isolada, não costumam ser analisados comparativamente.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos dessa pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e interpretativo, com base na análise bibliográfica das obras *Pedagogia do oprimido* e *A abolição do homem*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte, o artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos brevemente a trajetória educacional e política de Paulo Freire;

na segunda, pontuamos as principais informações sobre C.S. Lewis; na terceira, apresentamos um panorama da obra *Pedagogia do oprimido*; na quarta, percorremos o livro *A abolição do homem*. Na última seção, retomamos alguns pontos desse panorama a fim de traçarmos uma análise comparativa e demarcarmos possíveis convergências e divergências no pensamento dos autores. Passemos, então, à trajetória de Paulo Freire.

PAULO FREIRE: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA INTELECTUAL

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 no Recife, capital do estado de Pernambuco. Aos 22 anos, ingressou na tradicional Faculdade de Direito do Recife. Ainda durante a graduação, iniciou sua carreira na docência, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, prática profissional que decidiu seguir mesmo após formado para a advocacia.

Além de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde havia concluído seus estudos secundários, Paulo Freire foi nomeado, em 1947, como diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954, assumiu a superintendência regional da instituição, cargo no qual permaneceu até 1957. Três anos depois, em 1960, foi nomeado para o cargo de professor de Filosofia e de História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Uma das experiências pelas quais o educador ficou mais conhecido aconteceu em 1963, no município de Angicos, localizado no Rio Grande do Norte e cidade natal do então governador do estado. Apostando na alfabetização e na conscientização política dos trabalhadores daquela região, Paulo Freire coordenou um projeto de alfabetização de adultos por meio dos chamados Círculos de Cultura. Conforme pontua Beisiegel (2010), o projeto de Freire não se tratava apenas de um método de alfabetização de adultos, mas já era o ensaio inicial do que viria a ser a sua pedagogia.

Após ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Paulo Freire começou a se tornar um professor conhecido no país, vindo a assumir cargos de maior notoriedade. Aceitando o convite do então Ministro da Educação, ele assumiu, em meados de 1963, a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular. Em março de 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, que foi interrompida naquele mesmo ano por ocasião da chegada dos militares ao poder.

Após ser preso pelos militares por cerca de 70 dias em Olinda, Pernambuco, Paulo Freire foi para o exílio. Passando brevemente pela Bolívia, chegou ao Chile em novembro de 1964, onde permaneceu até abril de 1969. Naquele país, trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária, foi professor na Universidade Católica de Santiago e atuou como consultor do escritório regional da Unesco. Foi também nesse período que escreveu o livro *Pedagogia do oprimido*, considerado pelos estudiosos a sua obra mais importante, escrita durante o tempo de exílio no Chile, publicada inicialmente em inglês, no ano de 1970, sendo editada no Brasil somente quatro anos mais tarde.

Data daquela mesma época o contato de Paulo Freire com a Teologia da Libertação, que estava em ascensão na América Latina e se apresentava como alternativa à teologia tradicional. Dentre outros princípios basilares dessa nova teologia, Coelho e Malafatti (2021) destacam os seguintes: a utilização do marxismo como fundamento das reflexões teológicas; a releitura da Bíblia e da tradição cristã, utilizando categorias analíticas marxistas como chaves interpretativas; a crítica ao capitalismo; a valorização da vida em comunidade e a ênfase na vocação cristã de transformar o mundo a partir de uma utopia de libertação. Com uma forte herança católica, as estreitas relações de Paulo

Freire com esse novo movimento teológico não podem ser desconsideradas se quisermos compreender melhor à sua pedagogia.

Com seu pensamento começando a ganhar projeção internacional, ele foi convidado, em 1969, para ser professor visitante na Universidade

de Harvard, nos Estados Unidos, onde lecionou até fevereiro de 1970. De lá, seguiu para Genebra, na Suíça, onde foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Naquela mesma década, também teve passagens por vários países do continente africano, especialmente entre 1975 e 1979, contribuindo com projetos de alfabetização e de educação popular.

Com o início do processo de abertura democrática no Brasil, Paulo Freire retorna em junho de 1980, após 16 anos exilado. De volta ao seu país, ele lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas. Filiou-se ao recém-fundado Partido dos Trabalhadores (PT) e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, eleita pelo PT para gerir a cidade entre os anos de 1989 e 1992. Falecido em maio de 1997, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012, por meio da Lei 12.612, pela então Presidente da República Dilma Rousseff (PT).

Considerando, portanto, parte da trajetória do educador brasileiro, é válido ressaltar que sua biografia é marcada pela experiência do exílio em uma época em que o mundo era palco do embate ideológico entre o capitalismo dos Estados Unidos e o socialismo da União Soviética, em meio às disputas geopolíticas da Guerra Fria. Naquele período, parte dos países latino-americanos vivia sob regimes militares autoritários, e a população desses países enfrentava graves condições de pobreza e de exclusão social. Assim, esse contexto exerceu influência significativa nas reflexões sobre o papel da educação elaboradas por Paulo Freire.

É pertinente, agora, discutirmos brevemente sobre a trajetória de C.S. Lewis, porque, embora oriundo de um contexto histórico diferente do de Freire, as suas reflexões sobre o papel da educação também foram influenciadas pelo momento histórico e pelas experiências vivenciadas por ele. Assim, a próxima seção expõe parte da trajetória de Lewis, proporcionando a base necessária para o confronto e para a análise comparativa das concepções educacionais desses dois pensadores.

C.S. LEWIS: FORMAÇÃO, FÉ E DOCÊNCIA

Clive Staples Lewis, a quem comumente se referem de maneira abreviada, chamando-o de C. S. Lewis, foi um escritor, apologeta cristão, crítico literário e professor das Universidades de Oxford e Cambridge no século passado. Nasceu em 29 de novembro de 1898, na Irlanda, período em que todo aquele país ainda era uma colônia britânica. Criado em berço protestante, Lewis foi, desde cedo, influenciado pela literatura, pois seu pai era um leitor assíduo de obras literárias. Em 1908, com dez anos de idade e órfão de mãe, ele foi enviado pelo pai para estudar na Inglaterra.

Sob o sentimento de ter sido submetido a um exílio, Lewis não negaria, posteriormente, a sua aversão pelas escolas inglesas que frequentou. Conforme pontua o biógrafo McGrath (2013, p. 47), “sua aversão pelas escolas inglesas possivelmente reflete sua repulsa cultural mais profunda pela Inglaterra em si nessa época.” O jovem estudante buscava como espaço de refúgio as bibliotecas, onde fazia amizades com alguns de seus professores e ia, pouco a pouco, sendo conduzido aos estudos das Letras Clássicas, aprofundando seus conhecimentos de grego, latim e literatura.

Data dessa mesma época o afastamento do autor de qualquer resquício da fé cristã, pois ele passou a compartilhar da mesma visão de alguns de seus professores, que interpretavam quaisquer ideias religiosas como meras ilusões. Esse ateísmo consolidou-se ainda mais quando Lewis passou a ser tutorado por William Thompson Kirkpatrick (1848-1921). Percebendo que o filho não se adaptava bem às escolas britânicas, o pai de C.S. Lewis resolveu contratar seu antigo tutor e antigo tutor de seu primeiro filho para acompanhar agora o seu filho mais novo, que, naquele momento, setembro de 1914, já estava com 15 anos.

Tendo abandonado a fé cristã, Kirkpatrick tornou-se um racionalista cético, influenciado por uma abordagem lógica e filosófica do mundo. Durante o período em que esteve sob sua orientação intelectual, Lewis foi muito influenciado pelo racionalismo e pelo ceticismo, o que contribuiu para seu afastamento do cristianismo na juventude. Ao mesmo tempo

em que se aprofundava no ateísmo, ele também dominava cada vez mais o latim, o grego e estudava novos idiomas, como o alemão e o italiano. Com Kirkpatrick, o jovem aprendiz também desenvolvia a sua capacidade argumentativa.

Respondendo à sua vocação literária, o autor de *As Crônicas de Nárnia* embarca para Oxford em 1916 a fim de fazer o exame seletivo para estudar Literatura, tendo sido selecionado para o *University College*, uma das faculdades daquela instituição. Iniciados os estudos universitários em Oxford no ano seguinte, eles foram interrompidos porque o jovem de ambições literárias e acadêmicas, juntando-se a praticamente todos os seus colegas da faculdade, teve que ir guerrear contra as tropas alemãs na França, uma vez que, três anos antes, em 1914, a Grã-Bretanha havia entrado na Primeira Guerra Mundial, declarando guerra contra a Alemanha.

Em abril de 1918, Lewis foi ferido em combate e teve que retornar para um hospital na Inglaterra. Em 13 de janeiro do ano seguinte, já findada a Primeira Guerra Mundial, ele retomou seus estudos de Línguas e Literaturas Clássicas na universidade de Oxford. Segundo McGrath (2013), ao retornar da guerra e retomar os estudos, o agora ex-soldado fez da literatura um meio de se manter protegido da destruição existencial sofrida por outros ex-combatentes. Os anos que se seguiram na vida do autor foram dominados pela busca de sentido, tanto para o seu mundo interior quanto para o mundo exterior.

Em 1921, a carreira acadêmica de Lewis já se mostrava promissora e já se moldava a percepção de que ele era um dos alunos que mais se destacava na universidade. No ano seguinte, ele foi indicado pelo então diretor do *University College*, Reginald Macan (1848-1941), para uma bolsa de docência e pesquisa na *Cornell University*, em Nova Iorque, pelo período de um ano. Entretanto, teve como uma das justificativas para recusar o convite o fato de que a remuneração a ser recebida não seria suficiente para cobrir os custos totais da viagem. Em 13 de outubro daquele mesmo ano, já graduado, ele iniciou uma especialização em Língua e Literatura Inglesa.

Nos anos seguintes, Lewis continuou progredindo em sua carreira acadêmica. Em 1924, tornou-se professor substituto de Filosofia no *University College*. Em agosto de 1925, foi admitido como professor de Literatura Inglesa em outra importante faculdade de Oxford, o *Magdalen College*, cargo que ocupou durante 29 anos, até dezembro de 1954, quando se transferiu para a Universidade de Cambridge a fim de assumir a Cátedra de Literatura Medieval e Renascentista, permanecendo como docente nessa universidade até o ano de sua morte, em 1963. Em 1955, foi eleito membro da Academia Britânica, a principal instituição do Reino Unido dedicada às ciências humanas e sociais.

Embora na década de 1920, o tom de seus escritos fosse ateísta, isso começa a mudar a partir da década seguinte, quando o autor retornou à fé cristã, tornando-se membro da Igreja Anglicana. Na década de 1930, portanto, Lewis começou a se projetar como um importante apologeta cristão nas diferentes esferas intelectuais da época. A sua conversão ao cristianismo, além de influenciada pelo seu amigo J.R.R. Tolkien, também escritor e professor de Oxford, se deu na esteira da conversão de outros autores ingleses, como Evelyn Waugh (1903-1966), G. K. Chesterton (1874-1936), Graham Greene (1904-1991) e T. S. Eliot (1888-1965).

Após compreendermos o percurso de experiências e de influências que moldaram o pensamento de C.S. Lewis, passaremos, na seção seguinte, à apresentação mais detalhada das ideias de Paulo Freire através da análise da sua obra mais emblemática, *Pedagogia do oprimido*. Essa apresentação nos permitirá compreender os fundamentos de sua pedagogia a fim de estabelecermos a comparação com as reflexões do autor britânico.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ENGAJAMENTO POLÍTICO

Freire (2013) aponta para uma necessidade de base antropológica que justifica a elaboração de uma pedagogia do oprimido. O autor

sustenta que, embora a realidade da opressão desumanize tanto os opressores quanto os oprimidos, a natureza dessa desumanização é oposta. Os oprimidos são desumanizados porque os opressores roubam a sua humanidade, sendo agentes de situações de injustiça e de exploração. Ao mesmo tempo, porém, ainda que não se deem conta disso, eles se tornam menos humanos quando exploram e desumanizam outros sujeitos. No entender de Freire (2013), ao se tornar agente de uma ordem social injusta, o opressor distorce a sua vocação natural para ser humano e, portanto, desumaniza a si mesmo.

Quem, então, pode restaurar essa humanidade perdida? Apenas os oprimidos, pois os opressores, devido à própria natureza injusta do poder que os sustenta, não têm a disposição nem as ferramentas necessárias para destravar o processo de desumanização. Pelo contrário, tudo que eles fizerem apenas perpetuará esse processo. No entender de Freire (2013, p.36), “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” Assim, é necessário que os oprimidos se conscientizem cada vez mais da sua realidade de opressão para que possam lutar pela liberdade e, uma vez alcançando-a, restaurar a humanidade perdida em si e nos próprios opressores.

Chegamos, aqui, ao objetivo principal da pedagogia de Paulo Freire. Se apenas os oprimidos têm o poder de restaurar a humanidade perdida e se, para isso, eles precisam se conscientizar cada vez mais da sua própria opressão, a pedagogia terá como finalidade última conscientizar o oprimido da sua própria opressão e fazer dessa conscientização o combustível de uma luta política, o meio pelo qual a libertação será possível e a humanização perdida será restaurada.

Assim, a defesa de uma pedagogia que engaje o estudante em uma luta política que vise à restauração da humanização dos sujeitos é o princípio fundamental que guia todo o pensamento freiriano. Em *Política e educação* (2018), obra publicada pela primeira vez em 1993, portanto vinte e três anos depois da *Pedagogia do oprimido*, o autor reafirma esse mesmo compromisso restaurador de uma humanização perdida, que

somente se realiza através da educação, entendida como um ato essencialmente político.

No entender de Freire (2018), como a natureza humana se constitui dentro da história, e nunca fora dela, o processo de restauração da humanização perdida também é essencialmente histórico e somente se torna realizável a partir de uma epistemologia igualmente histórica e comprometida com os oprimidos. Em outras palavras, o conhecimento e os próprios modos de conhecer são gestados dentro da história e estão sendo utilizados pelos opressores para o cumprimento de suas finalidades. Cabe aos educadores o papel de transformar a busca pelo conhecimento em um processo em cuja base esteja a procura pela libertação da opressão. Para isso, o primeiro passo será o de desvendar essa realidade aos educandos.

Há, no entanto, um grande obstáculo nesse primeiro passo, que, nas palavras do autor (2013), ganha corpo se o oprimido se torna um hospedeiro do opressor. Isso acontece quando aquele sonha em alcançar o mesmo lugar dos opressores e desfrutar dos mesmos padrões que ele. Para Freire (2013, p. 58, destaques no original), “isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’”.

Ao invés de desejar o mesmo estilo de vida dos opressores, os oprimidos devem lutar pela destruição das estruturas sociais injustas. Caso contrário, estarão apenas fortalecendo os velhos pilares dessa sociedade. Nesse contexto, uma pedagogia essencialmente libertadora somente será possível se o oprimido, a partir de um processo de conscientização, se desapegar dessa engrenagem social dominadora e expulsar de si o opressor que nele habita.

Praticar esse desapego não será tarefa fácil ao oprimido, uma vez que o seu conhecimento de si mesmo como um sujeito historicamente vítima de uma estrutura social opressora está prejudicado pela sua imersão nessa estrutura. Daí, portanto, deriva a necessidade de romper o condicionamento que o faz enxergar a si mesmo com as lentes do opressor ao

mesmo tempo em que se identifica com ele. Somente após essa substituição das lentes com as quais enxerga a si mesmo, é que o oprimido irá adquirir consciência de si enquanto um ser individual e como parte de uma coletividade, instalando-se assim a consciência de classe, instrumento fundamental da luta política pela liberdade.

Fundamentado na filosofia marxista, segundo a qual existe um condicionamento dos homens pela realidade e, simultaneamente, um condicionamento da realidade pela atuação humana, Freire (2013) ressalta que a contradição do oprimido em se identificar com os mesmos anseios do opressor não será superada meramente com o reconhecimento de que ela existe. É preciso que ele dê um passo adiante e se engaje na luta por libertar-se. Para que esse engajamento se torne possível, faz-se necessário que os oprimidos adquiram consciência crítica de sua opressão a fim de que, em seguida, atuem sobre a realidade opressora e a transformem.

Percebemos, portanto, que Paulo Freire defende que transformação da realidade requer, primeiramente, transformação da consciência. Assim, a prática educativa deve assumir-se, sobretudo, como uma prática política que, em nome da superação da contradição opressores-oprimidos, terá como finalidade principal o despertar de consciências politicamente orientadas nos educandos. No entender do autor (2018, p.33), “a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.”

Para que a educação escolar se assuma como uma prática política, é necessário superar a concepção de educação que Freire (2013) chama de *educação bancária*, compreendida como um instrumento de opressão. Esse termo descreve o modelo tradicional de ensino, no qual, segundo Freire (2013, p. 72) “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” Como, nesse modelo, o aluno recebe os conteúdos prontos transmitidos pelo professor, Freire (2013) entende que tal proposta é inerentemente autoritária e desumanizante, primeiramente porque ela verticaliza a relação entre

professor e aluno e, além disso, porque ela desestimula a crítica e a transformação social. Esse modelo nada mais é, portanto, do que um reflexo e, simultaneamente, um pilar da sociedade opressora.

Como alternativa à *educação bancária*, Freire (2013, p.83) propõe um modelo educacional cujo ponto norteador seja “a problematização dos homens em suas relações com o mundo”, por compreender que tanto os homens quanto a realidade que os circunda são inacabados e constroem-se histórica e mutuamente. A esse modelo, ele dá o nome de *educação problematizadora* ou *educação libertadora*. Nessa proposta, rompendo-se qualquer verticalização entre professor e aluno, o conhecimento seria algo construído conjuntamente a partir da realidade concreta do estudante, objetivando sempre a sua conscientização política. Somente assim a educação tornar-se-ia efetivamente uma prática de liberdade e um instrumento de transformação social.

Notamos, pois, que, ao lidar com a busca pelo conhecimento, a finalidade última da educação, na proposta defendida por Paulo Freire (2013), é a conscientização política dos educandos, garantindo o que o autor chama de *futuridade revolucionária*. Nesse sentido, todos os elementos da prática educativa, incluindo a seleção dos conteúdos a serem ministrados, devem estar a serviço desse objetivo.

Coerente com a defesa de que a educação não pode se dar em um vazio político, em nome de uma neutralidade inexistente, Paulo Freire não esconde a sua opção política nas obras que escreveu. Pelo contrário, assumindo-se como um pensador de esquerda, ele argumenta que as condições de opressão a serem desveladas pelos educadores aos seus educandos, por meio da seleção dos conteúdos e de uma metodologia libertadora, são gestadas e sustentadas pelo capitalismo. Por isso, para que se faça o desvelamento do mundo opressor ao modo sustentado pela pedagogia freiriana, é necessário que o educador seja alinhado ao pensamento marxista e interprete a realidade ao seu redor pelas lentes do anticapitalismo.

Nesse sentido, o método pedagógico proposto por Freire (2013) é o da ação-reflexão, duas práticas que, conforme defendido por ele, conjugadas no ato de ensinar, cumprirão seu propósito conscientizador e transformador. Primeiramente, o papel do professor seria propor continuamente uma reflexão sobre a relação homem-mundo em constante interação e atuação conjunta de um sobre o outro, sempre em busca de uma compreensão profunda de como são estabelecidas e sustentadas as relações de opressão que moldam a situação existencial de seus alunos. Porém, essa reflexão não pode ter fim em si mesma, sob o risco de se transformar em puro verbalismo. Ela precisa dar um passo adiante e se transformar em ação, uma resposta prática à situação de opressão, assumindo um compromisso com a transformação do mundo, o que, por sua vez, não pode acontecer de modo independente da reflexão, sob o risco de se transformar em puro ativismo.

Após essa exposição dos principais fundamentos da pedagogia freiriana, compreendida a partir de sua principal obra, passaremos, na seção seguinte, à exposição dos principais pontos da abordagem educacional de C.S. Lewis. Para isso, partiremos de sua obra *A abolição do homem*, livro publicado em 1944 e no qual o autor, a partir da análise de um livro didático da época, cujo título e cujos autores não são identificados, critica o estado da educação britânica daquele momento.

A ABOLIÇÃO DO HOMEM: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE BUSCA DA VERDADE

C.S. Lewis (2017) defende uma proposta de educação em que a verdade não seja simplesmente o resultado de uma construção histórica, muito menos criada a partir de subjetivismos. Segundo ele, desprezar o conceito de verdade impacta profundamente áreas vitais para o bom funcionamento da sociedade, como a ética e a política.

O autor sustenta que, quando a negação da verdade como algo objetivo passa a nortear um sistema educacional, o fim pretendido é a substituição de

um conjunto de valores por outro. Na prática do ensino escolar, essa negação, que é uma posição inerentemente filosófica, quase sempre não se mostra claramente como tal, mas se dilui em disciplinas como Gramática, História, Sociologia ou Geografia. Assim, sob o pretexto de se ensinar qualquer uma dessas matérias, o que se faz é propagar uma filosofia que, inconscientemente, vai convertendo a visão de mundo dos estudantes e incutindo neles um horizonte valorativo em que a realidade deixa de ser interpretada a partir de um código de valores objetivos válidos universalmente.

Lewis (2017), porém, defende que a realidade ao nosso redor não é simplesmente uma receptora neutra das nossas reações emocionais, de modo que, diante de uma mesma situação, seja possível dois sujeitos terem emoções opostas e ambos estarem corretos. Ele sustenta que, em face de certas circunstâncias, algumas emoções são naturalmente mais adequadas do que outras. Assim, a realidade e as coisas que pertencem a ela possuem um valor inerente, e os homens se tornam mais humanos à medida que atribuem às coisas e às situações o valor que elas naturalmente possuem.

Sob essa perspectiva, a tarefa do educador seria a de sensibilizar os estudantes, treinando-os para serem capazes de desenvolver os sentimentos corretos inerentes à cada situação vivenciada no dia a dia. Lewis (2017) sustenta sua filosofia na de outros pensadores clássicos que o precederam, como Platão, Aristóteles e Santo Agostinho.

Assim, influenciado pelo pensamento desses filósofos, Lewis sustenta que a tarefa do professor é treinar seu aluno em afeições ordenadas e sentimentos justos. Em outras palavras, trata-se de despertar no estudante a capacidade de distinguir com clareza o feio do belo nas obras malfeitas do ser humano ou em deformações da natureza, de modo a torná-lo alguém gentil, treinado para odiar o que for naturalmente odiável e amar o que for naturalmente amável.

Lewis também usa como base para esse pensamento as semelhanças entre as religiões das grandes civilizações mundiais, como a dos indianos, chineses ou judeus.

Apesar das diferenças entre as religiões desses povos, o autor (2017, p. 19) aponta que há, em todas elas, “a doutrina do valor objetivo, a convicção de que certas atitudes são realmente verdadeiras, e outras realmente falsas em relação ao que é o universo e o que somos.” A esse corpo de verdades e de valores objetivos universalmente válidos, que se situam fora da história e a partir dos quais a própria história deveria ser conduzida, Lewis chama de *Tao*, termo que toma emprestado da filosofia chinesa.

Sob a perspectiva do *Tao*, as nossas impressões sobre as coisas e sobre a realidade ao nosso redor deixam de ser meros juízos de valor amparados em nossa subjetividade e passam a ter um valor objetivo. Com isso, Lewis (2017) defende que é somente a partir da realidade do *Tao* que pode haver uma aproximação entre o mundo dos fatos e o mundo dos sentimentos, uma vez que, fora desse corpo de verdades e de valores objetivos, os sentimentos perdem qualquer traço de justiça ou injustiça, e a realidade, conseqüentemente, fica desamparada de qualquer traço de valor.

Portanto, a finalidade da educação ganha contornos completamente diferentes dependendo de onde os agentes educacionais se colocam, se dentro ou fora do *Tao*. Para aqueles que estão fora desse escopo de verdades objetivas, ou seja, que propõe o desenvolvimento de virtudes à parte de qualquer apelo a valores objetivos, resta, se coerentes com a sua filosofia, assumir a dificuldade em estabelecer as bases de uma educação centrada em valores como o respeito e a justiça, ou ainda assumir que esses valores são apenas névoas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, mudando conforme as épocas. Se é assim, resta-nos à indagação acerca de qual é, então, o terreno sólido no qual podemos pisar a fim de cumprir o propósito mais nobre da educação, que o de aprimorar as virtudes nos seres humanos. Fora do *Tao*, esse propósito é perseguido em um terreno bastante escorregadio.

Nesse sentido, Lewis (2017) aponta àquela que talvez seja uma das maiores incoerências de quem pensa o objetivo da educação fora do *Tao*. Trata-se de atribuir a ela a finalidade de ser o meio de se alcançar um tipo de sociedade mais justa. Ainda que, inicialmente, se pense nesse novo

modelo de sociedade fora de qualquer categorização do que seja intrinsecamente justo ou bom, traçar como objetivo educacional a construção de uma sociedade melhor já significa, inevitavelmente, estabelecer julgamentos em que se define que um modelo de convivência no qual se cultivam determinadas virtudes é, objetivamente, melhor que outros em que essas virtudes não são estimuladas. Estabelece-se, então, a incoerência em negar a existência de valores objetivos, todavia buscar um tipo de sociedade em que, objetivamente, determinados padrões de comportamentos sejam estimulados em detrimento de outros.

Lewis (2017) indica que aqueles que negam a existência do *Tao* podem valer-se de dois fundamentos para sustentar que a finalidade da educação seja a construção de uma sociedade mais virtuosa. Pragmaticamente, podem alegar que isso é útil para o bom funcionamento do corpo social e para garantir a sua continuidade. Também podem argumentar que a preservação da sociedade e, conseqüentemente, da própria humanidade, é dada por instinto. Quanto ao primeiro fundamento, pelo qual se argumenta que o bem deve ser feito porque isso é essencial para que a sociedade seja preservada, o autor indica que esse raciocínio somente se sustenta porque está fundamentado na obrigação moral de se preservar a sociedade. Ele parte, portanto, do reconhecimento de um imperativo ético previamente estabelecido, e não consegue explicá-lo.

Quanto ao outro fundamento, o do instinto, argumenta-se que a preservação da sociedade é um impulso espontâneo, amplamente sentido por seus próprios membros. Lewis (2017), porém, questiona se essa é, de fato, uma alegação verdadeira, uma vez que se demanda tanto esforço para perseguir uma finalidade que deveria ser espontaneamente alcançada. Se a preservação da sociedade é instintiva, por que precisamos traçar esse objetivo para a educação e gastar tanta energia para que ele seja alcançado? Lewis (2017) argumenta também que, ainda que se admita que o instinto de preservação seja de fato determinante, ter um impulso espontâneo não leva o homem a obedecê-lo inevitavelmente. Pelo contrário, é preciso julgar, dentre todos os instintos humanos, quais devem

ser obedecidos e quais devem ser negados. Com isso, à semelhança do primeiro fundamento, esse outro admite a existência de um imperativo ético previamente estabelecido e que permanece sem explicação.

Assim, qualquer tentativa de justificar um modelo de educação que vise à construção de uma sociedade melhor acaba, inevitavelmente, apontando para a realidade de um código de valores objetivos, dentre os quais não podemos simplesmente escolher a quais iremos aderir e quais iremos desprezar. A adesão fragmentada a esse código de valores, em que alguns são legitimados e outros são desprezados, pode se dar também mediante uma ressignificação de um determinado valor a partir de uma base relativista, subvertendo o seu significado tradicionalmente aceito. Tanto a escolha seletiva quanto a subversão de alguns desses imperativos éticos tradicionalmente reconhecidos são decisões arriscadas, pois podem estar a serviço de propósitos ideológicos ilegítimos.

Resta, portanto, apenas uma opção coerente ao sistema de educação que, desconsiderando os princípios do *Tao*, tem como finalidade última a transformação do homem: decidir o que este deve se tornar, tendo como base apenas uma determinação da vontade. Não é preciso discorrer sobre o quanto isso pode ser perigoso. Basta ressaltar que um seleto grupo de pessoas terá o controle do sistema que molda todas as outras segundo um padrão acuradamente planejado. Nessas circunstâncias, como ressaltado por Lewis (2017, p. 47, destaque no original), “qualquer que seja o *Tao* existente, ele será o produto da educação, não o seu ponto de partida.”

A análise das duas obras, tomadas como síntese da abordagem dos dois autores no tocante ao papel da educação escolar, já nos permite agora avançar para uma abordagem comparativa entre eles. Apesar de suas origens culturais, contextos históricos e perspectivas filosóficas distintas, ambos desenvolveram reflexões profundas sobre o papel da educação na formação do ser humano. A seguir, serão examinadas as principais semelhanças e divergências entre suas concepções.

PAULO FREIRE E C.S. LEWIS: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS FUNDAMENTAIS

Tanto Freire (2013) quanto Lewis (2017) sustentam um modelo de educação pautado pela busca por uma sociedade melhor a partir da transformação do indivíduo. A diferença fundamental entre ambos reside no horizonte valorativo de cada um à luz do qual essa busca será operada. Freire (2013) fundamenta-se na filosofia marxista. Lewis (2017) fundamenta-se na tradição filosófica ocidental e no pensamento cristão.

Assim, ainda que tratem de temas nominalmente semelhantes, como a *humanização/desumanização*, a base filosófica usada para desenvolvê-los é radicalmente diferente. No autor brasileiro, a ideia da desumanização foi elaborada a partir de categorias de pensamento formuladas à luz de seu alinhamento ao anticapitalismo. *Desumanizar* e *desumanizar-se*, em Freire (2013, 2018), são fatos que ocorrem, sobretudo, porque a sociedade é regida pelo modelo econômico capitalista. Termos como *opressão*, *oprimidos* e *opressores* são categorias centrais do pensamento marxista, para o qual o capitalismo é o grande inimigo a ser combatido.

Portanto, a causa primária da desumanização é bastante distinta nos dois autores. Embora não reduza sua crítica exclusivamente ao sistema econômico capitalista, Freire (2013) compreende o capitalismo como o principal gerador da desumanização. Para o autor, a reprodução das desigualdades sociais, a exploração do homem pelo homem e a naturalização da opressão estão profundamente ligados ao funcionamento da sociedade regida por esse modelo econômico.

Para o autor britânico, por sua vez, a desumanização é causada pela negação de um padrão de valores morais objetivos que fundamentam a justiça e a dignidade humana. Esse padrão, que transcende a própria história, é pré-existente aos indivíduos, não sendo criado por eles nem determinado pelas circunstâncias espaço-temporais da sociedade. Assim, os problemas cuja causa Freire (2013) atribui ao modelo econômico capitalista são interpretados por Lewis (2017) como sintomas de um problema

mais profundo: a negação do *Tao*, que também pode ser chamado de *Lei Natural* ou *Moralidade Tradicional*. A negação de uma ordem moral objetiva é pensada, então, como o início da *abolição do homem*, uma vez que ela inviabiliza o julgamento de qualquer forma de exercício de poder como ilegítima.

Se as causas da desumanização são radicalmente opostas em ambos os autores, os meios para freá-la também o são. Freire (2013, 2018) entende que a luta política é a ferramenta mais eficaz para restaurar a humanidade perdida tanto nos oprimidos quanto nos opressores. Para isso, os oprimidos precisam ser conscientizados da sua própria realidade da opressão e libertar-se de desejarem os mesmos anseios dos opressores, para que possam, finalmente, destruir os pilares da sociedade opressora, ou seja, a sociedade capitalista.

Lewis (2017), por compreender que a desumanização é um problema de moralidade, sustenta que a reversão desse problema somente se efetivará pela mesma via. Assim, embora o autor não defenda a desconexão do ser humano com o mundo em que está situado, é preciso transcender essa condição e reaver em nós determinados valores e virtudes que, amparados por sua existência em uma ordem moral universal capaz de transcender as culturas e as crenças individuais, podem fazer andar um mundo moralmente atrofiado.

Nesse ponto, notamos mais uma aparente semelhança entre C. S. Lewis (2017) e Paulo Freire (2013, 2018), pois ambos defendem uma educação que desperte nos sujeitos a sensibilidade. Porém, a finalidade desse despertar é completamente diferente nos dois autores. Em Freire (2013, 2018), trata-se de uma sensibilização que busca um engajamento político baseado em uma compreensão da verdade como algo historicamente construído. Em Lewis (2017), trata-se de uma sensibilização que tem como alvo a contemplação da verdade absoluta, pensada, portanto, independentemente dos rumos que a história possa tomar.

Freire (2013, 2018), embora defenda uma educação que treine os estudantes para sentimentos justos, reinterpreta a virtude da justiça e

outras virtudes, como o amor, para que elas se amoldem ao seu projeto de engajamento político marxista. Trechos como o seguinte, em que ele fala dessa luta, atestam essa afirmação:

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. (FREIRE, 2013, p.51).

Trechos como esse exemplificam a afirmação de que, em Freire (2013), as virtudes são definidas não com base em um modelo objetivo de valor universal e absoluto, conforme defende Lewis (2017). Elas se acomodam a um projeto político, e quem mais se alinhar a ele mais será visto como alguém virtuoso. Assim, as virtudes são relativizadas, e os juízos de valor são atribuídos mediante um condicionamento ideológico.

Essa distinção fundamental quanto às bases pelas quais se atribuem juízos de valor a alguém aponta para outra divergência entre os dois autores. Trata-se da finalidade da educação. Em Freire (2013), a educação é uma atividade essencialmente política, que deve estar comprometida com a libertação dos oprimidos. Portanto, quanto mais engajada com esse propósito, mais virtuosa ela será e mais virtuosos serão os que a fazem. Para que essa finalidade seja cumprida, os sujeitos precisam experimentar um processo de conscientização crítica, para a qual devem convergir todas as práticas educativas.

Para Lewis (2017), o objetivo a ser cumprido pela educação não é essencialmente político, e sim moral. A educação deve ter como alvo treinar as afeições dos sujeitos para que eles desenvolvam vontades e sentimentos moralmente ordenados. Nesse sentido, as práticas educativas devem convergir para que os indivíduos eduquem seus afetos de modo a conformá-los com a razão e com a verdade moral objetiva e, com isso, aprendam a amar o que for verdadeiramente amável e desprezar o que for essencialmente desprezível. A educação, portanto, deve ser moralmente formativa.

Assim, uma crítica de Lewis (2017) à educação moderna é a de que ela nega a existência de valores objetivos, destruindo, portanto, as bases da moralidade e, ainda assim, espera atitudes éticas dos indivíduos. Nas palavras do autor (2017, p. 24),

tal é a situação tragicômica em que nos encontramos — nós continuamos a clamar por aquelas qualidades precisas que admitimos serem impossíveis. [...] Em uma espécie de ingenuidade macabra, removemos o órgão e demandamos sua função. Criamos os homens sem peito e esperamos deles a virtude e a iniciativa. Zombamos da honra e ficamos chocados ao encontrar traidores em nosso meio. Nós os castramos e exigimos dos castrados que sejam frutíferos.

A metáfora usada por Lewis (2017), a do homem castrado do qual se exige que seja fértil, aponta para o paradoxo de se defender um modelo de educação que promova determinadas virtudes ao mesmo tempo que rejeita os seus fundamentos. Como promover uma sociedade mais justa, por exemplo, se não admitimos um padrão objetivo de justiça? Para o autor, um sistema educacional que se assenta nessa contradição impossibilita o progresso da sociedade, pois destrói as bases pelas quais se pode formar indivíduos com fundamentos morais sólidos. Ao mesmo tempo, porém, se esse sistema continua a exigir dos sujeitos ações virtuosas, alegando que elas são necessárias para a harmonia social, Lewis (2017) o define como, simultaneamente, trágico e cômico.

Chegamos, com isso, a outra diferença fundamental entre Lewis (2017) e Freire (2013). Trata-se de uma diferença epistemológica, pois o primeiro autor compreende o conhecimento como reflexo de uma realidade objetiva transcendente à própria história e cuja finalidade de ser transmitido é tornar os homens mais humanos. Ao contrastar dois modelos educacionais diferentes, aos quais se refere como velha e nova educação, Lewis (2017, p. 22, destaque no original) afirma o seguinte:

Enquanto a velha se empenhava numa iniciação, a nova meramente “condiciona”. A velha lidava com os seus alunos como pássaros adultos lidam com os filhotes quando lhes ensinam a voar; a nova lida com eles mais como um domesticador de

aves que lida com jovens pássaros – fazendo-lhes isso ou aquilo com um propósito que as próprias aves desconhecem. Em uma palavra, a antiga era uma espécie de difusão – homens transmitindo humanidade para outros homens; a nova não passa de propaganda.

Os dois modelos de educação, conforme compreendem de modos distintos o conhecimento, também implicam em papéis diferentes do professor. Na velha educação, Lewis (2017) defende que o docente era uma espécie de mentor, cuja função era iniciar o estudante em uma ordem de conhecimentos pré-existentes. Nesse sentido, ele é um guia, que ajuda o aluno a desenvolver sua humanidade a partir da conformação às verdades do *Tao*. Já na nova educação, segundo a crítica de Lewis, o professor é um propagandista, pois, ao invés de conduzir o aluno a reconhecer verdades que existem objetivamente, molda a sua mente e adentra o seu comportamento a partir de determinados princípios meramente ideológicos, muitas vezes desconhecidos pelos próprios estudantes.

Para Freire (2013), por sua vez, o conhecimento não é passível de transmissão, pois ele não é um dado objetivo. O ato de conhecer é uma construção coletiva, historicamente situada, em que educador e educandos devem se perceber como (re)fazedores do tipo de conhecimento que molda a realidade. Assim, se a realidade existe como reflexo de um conhecimento através do qual ela é interpretada, é função dos sujeitos educacionais, professores e alunos, remodelar esse conhecimento através de reflexão e ação permanentes a fim de que a contradição entre opressores e oprimidos seja superada.

Freire (2013), portanto, propõe uma ruptura epistemológica com o paradigma da velha educação. No modelo freiriano, é fundamental que se rompa com qualquer esquema de verticalização na relação entre professores e estudantes, pois, no entender do autor (2013, p. 85), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” A educação, portanto, deixa de ser uma ferramenta de *busca* por um conhecimento, como se este pudesse existir alheio aos indivíduos, e se

transforma em um mecanismo de *construção* coletiva, que pretende refletir e agir sobre o mundo que a mediatiza.

Feito esse percurso comparativo entre os dois autores, julgamos dispor de elementos suficientes para passarmos às considerações finais e respondermos à questão norteadora desse trabalho, alcançando, com isso, o objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as informações e as análises apresentadas no corpo desse artigo, esperamos ser possível perceber que os fundamentos filosóficos, epistemológicos e teológicos de ambos os autores partem de direcionamentos contrários. Freire utiliza o marxismo como uma de suas bases filosóficas. Lewis usa como referencial filosófico pensadores da antiguidade, a exemplo de Platão e Aristóteles.

Outrossim, epistemológica e teologicamente, ambos têm bases radicalmente diferentes. O educador brasileiro defende uma epistemologia da práxis, em que o conhecimento seja construído a partir da reflexão e da ação sobre a realidade. O educador britânico, por sua vez, rejeita esse relativismo epistemológico, pois defende que o conhecimento implica reconhecimento de verdades transcendentais à cultura. Quanto à teologia de cada autor, um foi influenciado pela Teologia da Libertação; o outro, pela teologia cristã tradicional, firmando-se em teólogos como Agostinho de Hipona.

Devido a essas diferenças fundamentais, ambos os autores também atribuem funções opostas à educação e ao educador. Para Paulo Freire, a educação é um ato político, por meio do qual se desperta a consciência crítica e se liberta o oprimido. O papel do educador é ser, então, um agente político de transformação social. Para C.S. Lewis, no entanto, a educação deve ser uma ferramenta de conformação do caráter dos educandos ao padrão moral objetivo, através do qual se cultiva o caráter elevado dos indivíduos. Assim, o papel do professor é ser um condutor da formação

ética mediante o reconhecimento e a transmissão de valores morais universais. Somente assim os sistemas políticos poderiam assentar-se em uma base moral sólida e se constituírem como legítimas ferramentas de transformação social.

Podemos concluir, então, que as perspectivas de ambos os autores sobre a temática educacional apresentam pontos inconciliáveis, pois há um distanciamento filosófico, epistemológico e teológico entre eles. Diante dessa análise comparativa, evidencia-se uma oportunidade de diálogo entre esses autores, iniciada neste trabalho, mas que carece de aprofundamento em investigações futuras. Quais as implicações políticas e espirituais de suas concepções para os desafios contemporâneos da educação? Como suas ideias podem ser aplicadas a contextos educativos específicos, como a educação básica, o ensino superior ou a formação de professores? São questões que permanecem em aberto e que podem ser respondidas em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COELHO, Allan da Silva; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-16, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Edição Kindle.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem**. Tradução de Gabriele Greggersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. Edição Kindle.

McGRATH, Alister. **A vida de C. S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia**. Tradução de Almiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. Edição Kindle.