



Matrizes

ISSN: 1982-2073

ISSN: 1982-8160

matrizes@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

PAIVA, RAQUEL

Paulo Freire: a cidadania compreensiva

Matrizes, vol. 15, núm. 3, Esp., 2021, Setembro-Diciembre, pp. 71-81

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i3p71-81>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143069611007>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Paulo Freire: A Cidadania Compreensiva

Paulo Freire: The Comprehensive Citizenship

RAQUEL PAIVA ^a

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura.
Rio de Janeiro – RJ, Brasil

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social.
Rio de Janeiro – RJ, Brasil

RESUMO

O texto apresenta o conceito de epistemologia compreensiva como um legado dos ensinamentos do educador Paulo Freire, cujo centenário se comemora em 2021. A proposta está centrada na cidadania como possibilidade a ser alcançada e exercida no cotidiano, a partir não apenas da ideia de conscientização, mas principalmente de sensibilização. O sensível como força motriz capaz de produzir a definitiva vinculação entre as diversidades e a convivialidade harmônica entre as diferenças, vislumbrando-se a construção do horizonte utópico freiriano. Diante da constatação de falência do arcabouço das ordens e paradigmas racionais, elege-se o *sensorium* como instância capaz de produzir novas formas de cidadania e do sensível como força geradora.

Palavras-chave: Cidadania, epistemologia, compreensão

^a Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisadora visitante da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8786-751X>. E-mail: paivaraquel@hotmail.com

ABSTRACT

This text presents the proposal of comprehensive epistemology as a legacy of the teachings of the educator Paulo Freire, whose centenary is celebrated in 2021. The proposal is centered on citizenship as a possibility to be achieved and exercised in daily life, starting not only with awareness, but sensibilization. The sensitive as a driving force capable of producing the definitive link between diversities and the harmonious coexistence between differences, with a view to building the Freirean utopian horizon. Considering the failure of the framework of rational orders and paradigms, the sensorium is elected as an instance capable of producing new forms of citizenship and the sensitive as a generating force.

Keywords: Citizenship, epistemology, comprehensive



“PROFESSORA SIM, TIA NÃO”

PUBLICADO DOIS ANOS após o período que passou como Secretário Municipal de Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina, quando implementou mudanças definitivas no sistema educacional na cidade de São Paulo, Paulo Freire, então com 72 anos, traça, em *Professora Sim, Tia Não* (1997), um quadro sobre o qual se pretende refletir, especialmente no que se refere ao esforço e empenho inerentes à proposta vinculativa e comunitária como direção para o exercício pleno da cidadania. Desde a introdução, Freire (1997) procura estabelecer a devida distinção entre professora e tia, não para opô-las, ele próprio apressa-se em esclarecer, mas para não as identificar conceitualmente e assim reduzir a professora à condição de tia (p. 9). O que nos interessa de perto nessa formulação imposta desde o título pelo Patrono Nacional da Educação é exatamente a tendência a se fugir ao reconhecimento do real concreto e, num escapismo infantil, aparentemente afetivo, desprestigiar, descaracterizar e desrespeitar uma das mais importantes e necessárias atividades em países subdesenvolvidos como o Brasil: a educação e quem se dedica a esse trabalho.

Como argumenta o próprio Freire (1997) “o mote ‘professora-tia’ é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postico” (p. 10). Com o propósito de desmontar a construção aparentemente afetiva sintetizada no deslocamento da nomeação de *professora* para *tia*, Freire destaca o fato de que não existem crianças “fora” da escola por opção, na verdade, elas “ora estão proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer” (p. 10), tratando-se da execução de uma ideologia, de um propósito deliberado de exclusão social.

Este livro já seria certamente uma referência para estudo, por trazer o tópico da *cidadania crítica*, porém se torna obrigatório ao desenhar uma questão premente, na medida em que utiliza o sensível como uma estratégia para a superação ou, num vocabulário marcadamente freiriano, para a conscientização. Sintetizando: sensibilização e conscientização como etapas para a construção da cidadania.

A disposição aqui é traçar o percurso de construção de uma postura cidadã comprometida com as ideias de território, ou de uma cidadania comunitarista, poderia ser dito, exatamente por estar conectada com a responsabilidade comum, por um ideário comum. Neste sentido, a educação, a escola, a alfabetização política tornam-se fundamentais e em direção contrária à pura cidadania dos direitos, que elege cada vez mais o indivíduo – e não o coletivo – como centro. A cidadania centrada no indivíduo, marcada pela exclusiva observância do direito, demonstra sua fragilidade quando alinhada ao perfil liberalista.

Outro livro seu, escrito em meados da década de 1970, também se configura como uma referência necessária. Em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1977) –elaborado

depois da experiência de Freire como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario, do Ministério da Educação do Chile, durante o período em que esteve exilado, de 1964 a 1969 –, a discussão central, como o título já aponta, é a crítica ao conceito de extensão a partir de uma comparação com a comunicação. Entretanto, aqui, o aspecto primordial é o fato de Paulo Freire ter explorado nesse livro a sua particular concepção sobre a natureza do conhecimento.

O texto é considerado um marco e o único momento em que ele sistematiza o pensamento sobre o ato de conhecer, formulando sua base epistemológica. O ponto de partida é o entendimento de que, para o bem e para o mal, a palavra cria uma realidade. Ele faz, assim, uma defesa ferrenha da comunicação por sua natureza dialógica, ao mesmo tempo em que recusa a ideia de extensão, muito marcada por práticas dirigidas, sem considerar o contexto real-histórico das comunidades, em especial nas zonas rurais. Nessa distinção, fica implícito o entendimento de *comunicação* como uma experiência antropológica fundacional e ineludível à condição humana. Significa, de fato, em sua originalidade o fazer organizativo das partilhas ou *mediações* imprescindíveis ao comum, portanto, a resolução aproximativa das diferenças pertinentes em formas simbólicas.

O foco nestes dois momentos da produção intelectual de Paulo Freire visa recuperar e enfatizar o aspecto marcadamente sensível da sua teoria de conhecimento. Uma variável que ele imprimiu, de maneira definitiva e determinante, em sua metodologia educacional, com seu método de alfabetização a partir de palavras geradoras, na sua atuação como gestor, em defesa e valorização da relação professor-aluno e em sua epistemologia dialógica.

O conhecimento, afirma ele, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo” (Freire, 1977, p. 27). Essa visão a respeito do conhecimento imprime uma parte fundamental na busca para a pesquisa e investigação, uma vez que transforma o sujeito em ator no processo. Como ele próprio afirma, “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe, dócil e passivamente os conteúdos. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (Freire, 1977, p. 27). Ao estabelecer a conexão intrínseca entre conhecimento e sentimentos, emoções, como ele destaca em diversos outros momentos de sua obra – inclusive referenciando a *Fenomenologia da Percepção* do teórico francês Merleau-Ponty (2020) –, Freire confere ao conhecimento uma amplitude afetiva que, por consequência, remete à nossa proposta de uma epistemologia compreensiva.

EPISTEMOLOGIA COMPREENSIVA: ENTRE CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

Por um lado, seria possível sintetizar, sem risco reducionista à proposta epistemológica freiriana, a partir de suas próprias palavras, como “tentar superar o



conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade” (Freire, 1977, p. 33). O âmbito que se coloca aqui é o da conscientização como patamar que seria capaz, acreditava Freire, de romper os grilhões da dominação, à medida que essa consciência possibilitasse a leitura crítica do mundo e da realidade em que se vive.

Por outro lado, é preciosa a questão inicial de sua investigação: a quem se destina o conhecimento? A quem serve o progresso científico? Este é um ponto crucial, porque evidencia a discussão em torno da produção do saber, estimulando a investigação sobre seus objetivos. Vale considerar que a redução das variadas e múltiplas formas de reflexão ligadas ao cientificismo, especialmente a partir do positivismo, não têm demonstrado capacidade para dar conta do real-histórico das sociedades. E, na atualidade, a discussão caminha em direção ao questionamento da existência coletiva e igualitária de todos os indivíduos, ou seja, de um saber capaz de aceitar, compreender e investigar no sentido amplo tanto a realidade global como o cotidiano.

A proposta ultrapassa o mero entendimento racionalista, na medida em que contempla a integralidade e radicalidade da partilha, ou seja, a construção de uma epistemologia compreensiva. A perspectiva compreensiva permitiria contornar aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007a) chama de “monocultura do saber e do rigor”, ou seja, “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (p. 29).

É oportuno retomar o pensamento de Sousa Santos (2007b) no seu esforço em renovar a teoria crítica, alertando para o fato incontestável de que as grandes teorias das ciências sociais foram produzidas em três ou quatro países no Hemisfério Norte. Desta forma, argumenta, para quem vive no Sul, “as teorias estão fora de lugar e não se ajustam a essas realidades” (p. 19).

É possível complementar essa argumentação com o pensamento de Octavio Ianni (1988), ao fazer ver que a análise dos problemas sociais nascidos e desenvolvidos na modernidade é originariamente europeia, mas que América Latina, África ou Ásia continuam reproduzindo as ideias e teorias das sociologias europeias e americanas e situando-se em torno dos mesmos temas e explicações. Admite, entretanto, que, em meio a contribuições que parecem anacrônicas, exóticas ou ecléticas, “há criações originais, inovações, colocam-se novos temas e outras explicações: surpreendem e desafiam, pela originalidade, força e invenção” (p. 16).

A concepção de Ianni (1988) é de que a América Latina é, em certa medida, criação do Mundo Moderno e, assim como parte da Ásia e África, é desdobramento das forças sociais que movimentaram a sociedade moderna. Desenvolveram-se *pari passu* com as transformações que aconteceram na

Europa e nos Estados Unidos e por isso se aliam desigualmente, na maior parte das vezes, àquilo que parece ser a força civilizatória do capital, trafegando em fenômenos como “colonialismo, imperialismo, nacionalismo, cosmopolitismo e internacionalismo, que podem ser vistos como produtos e condições de um amplo processo de europeização do mundo” (p. 16).

No que diz respeito ao conhecimento específico, já se assume, com tranquilidade, a não prevalência de uma única razão universal para todo tempo e lugar – ainda que assim pretenda a razão cartesiana, legada pela modernidade ocidental. Essa, por sua vez, está ancorada numa racionalidade que, por sua própria origem eurocêntrica, excluiu da *ciência* os conhecimentos de outras culturas e lugares, reduzindo-os a zero ou a um lugar marginal. O colonialismo europeu das *grandes descobertas* foi sucedido e continuado por um colonialismo do saber. Os conhecimentos dos povos originários latino-americanos e em geral das *massas incultas*, são considerados ainda hoje, como pertencentes ao rol da *sabedoria popular*, sem respaldo científico.

Entretanto, o que se constata, diante da falência dos grandes modelos e da incapacidade dos modelos científicos de responderem ubiquamente a todas as questões, é que esses conhecimentos tradicionais e populares estão na ordem do dia em toda parte e são cada vez mais objeto de estudo das ciências autorizadas. E ainda que, em muitos casos, terminem sendo devolvidos à sociedade global, agora sim, como conhecimentos *verdadeiros*.

É possível mesmo constatar que, nos últimos anos, esse tipo de conhecimento *alternativo* se consolidou como um rentável negócio, através das regulamentações internacionais de propriedade intelectual. Exemplo disso é a apropriação privada de antigos saberes comunitários ou locais, transformados em versões e produtos comercializados massivamente em nível global, alcançando até mesmo preços exorbitantes, como acontece com o mercado de sementes e medicamentos. As patentes expropriam conhecimentos antes coletivos em favor de empresas, que privatizam um saber tradicional produzido e comunitariamente consumido.

A relação e a disputa entre este tipo de ciência e suas aplicações têm sido cada vez mais decisivas, normalmente afeitas ao terreno da tecnologia, em que se evidencia a separação entre a autoria ou propriedade do conhecimento e o polo consumidor, ao qual cabe apenas a faculdade de receber e de utilizar.

Ademais, pode-se refletir que, se há uma tendência à repetição de temáticas e metodologias a partir de uma postura eurocêntrica, a questão se complica ainda mais quando se inserem questões pertinentes à fragilidade democrática vigente nesses países, como a enorme desigualdade social, grande responsável pela exclusão de saberes autóctones – permanentemente alijados dos lugares autorizados de fala. A suposição do *saber único* reprime uma parte importante



da realidade, na medida em que exclui ou desqualifica todo o pensamento produzido a partir de práticas sociais e conhecimentos populares tradicionais, como os dos povos indígenas em suas mais variadas etnias. Seus efeitos são danosos no tocante à educação, porque o monoculturalismo, que privilegia a língua hegemônica, impede o pluralismo das linguagens provenientes de diferentes estratos sociais e de outras regiões emigratórias do mundo.

O distanciamento da “monocultura do saber e do rigor”, nos moldes sugeridos por Boaventura de Sousa Santos (2007a), leva a nos concentrarmos nos termos de uma epistemologia compreensiva das ciências do homem, focalizando o *agir social* – em vez de *sociedade* como categoria totalizante, privilegiada pela epistemologia sociológica –, mas não um agir exclusivamente individual, e sim *comunitário*, investido de tonalidades afetivas. É o *agir em comunidade* que torna transindividual o conhecimento prático da instituição e que pode defini-lo como um modo de pensar e de fazer independente do indivíduo. É um agir que convoca fortemente o *campo emocional* ou o *sensível* ou ainda o que se chamou no século XIX de *mundo do espírito*, decisivos para a compreensão dos relacionamentos intersubjetivos.

É esse o agir constitutivo de um *comum*. Ou se poderia também dizer constitutivo do *com*, da coexistência, da convivialidade e do vínculo. Os atos de perceber, sentir, pensar, conhecer, empenhar-se e fazer implicam o levar-se a si mesmo ao encontro (*com*) de um *comum*, que é o centro aglutinador de uma instituição ou de um grupo social. O agir *com* implica também a obrigação para com o outro, inscrita no *múnus* (origem de *communitas*).

O cenário atual é bastante propício para que se possa evocar essa proposta como uma força propulsora em direção a uma reversão definitiva do excessivo individualismo e também da desigualdade social e de produção intelectual entre hemisférios norte e sul. Afinal, como bem disse Boaventura de Sousa Santos (2007b), “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 54).

As bases para uma epistemologia compreensiva estão dadas a partir do olhar que reconhece o real histórico e o território e pretende compor uma análise desprovida por completo de pré-juízos e pré-conceitos, em que a aceitação seja a tônica capaz de integrar saberes e conferir lastro acadêmico. Cabe ao pesquisador investigar-se inicialmente, para não repetir as histórias trazidas por Paulo Freire (1977) no seu *Extensão ou Comunicação?*, ao narrar os inúmeros embates entre agrônomos, a *cultura culta*, e os camponeses, a *cultura inculta*, observadas durante seu exílio no Chile.

Afinal, como argumenta o próprio Freire, ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer

em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da quotidianidade.

A leitura da palavra, igualmente fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (Freire, 1997, pp. 20-21)

A ideia central é que teoricamente se possa construir objetos capazes de dar conta do território em que se habita, cuja construção precisa, para ter o lastro compreensivo, ser construída dialogicamente. É preciso *compreender*, não apenas ter a informação, ou entender, mas sim compreender a realidade do outro e intervir, exercitando em toda a sua amplitude a proposição de que a superação só pode ser construída conjuntamente. Freire valoriza, assim, o *campo emocional* – ou o que a sociofilosofia alemã do século XIX chamou de *mundo do Espírito* –, decisivo para a compreensão dos relacionamentos intersubjetivos. Vai, portanto, ao encontro dos requisitos que a fenomenologia institui como condições da *compreensibilidade*. Aliás, o momento atual deixou bastante evidenciada a necessidade da construção coletiva de ciência, a fim de que se possa atuar de maneira gerativa no território – no caso, uma maneira em que cada ação é potencialmente estimuladora de outras – com dignidade e respeito mútuo.

REVENDO CIDADANIA COMO FORÇA

A construção de patamares mínimos para o exercício da cidadania passa por uma educação comprometida com o território, com a leitura crítica da realidade, conhecimento histórico e incentivo à criatividade e à inventividade. A questão da cidadania concentra-se na noção básica dos direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, entendendo como direitos civis a liberdade individual de expressão, de fé e de propriedade. Os direitos políticos pertencem ao âmbito da participação do povo no poder político ou como eleitor, ao passo que por direitos sociais estima-se a participação ao direito básico de bem-estar econômico e segurança, além da herança social.



O comprometimento com o território, sua gente e sua cultura precisa estar inserido na perspectiva da construção quotidiana da preocupação com o coletivo, ou seja, que a relação entre direitos e deveres seja simbiótica a tal ponto que o indivíduo se perceba como parte fundamental do grupo a que pertence. Diante do momento atual, em que se acentuam práticas individualistas cada vez mais restritas a um espaço de confinamento, que tipo de ensinamento poderia ser capaz de demonstrar a urgência da ultrapassagem da mera conectividade para a conexão sensível e dialógica? Essa perspectiva sugere que a relação intrínseca entre direitos e deveres que constitui a vida grupal e que nomeamos por cidadania deve ser ensinada e, por conseguinte, pode ser aprendida. Uma espécie de pedagogia cidadã que, nos moldes freirianos, alcance a almejada conscientização, terá com certeza o passo inicial calcado na etapa da sensibilização.

Vale recordar o estudo clássico e usualmente referenciado sobre essas bases e desenvolvido por T. H. Marshall (1967) que, a partir da trajetória histórica e cultural da Inglaterra, considera terem os direitos surgido em períodos diferentes: os direitos civis, no século XVIII, os direitos políticos, no século XIX e os sociais, no XX. A ideia de cidadania como se conhece surge no contexto histórico marcado pelas transformações do poder tradicional, na mudança da sociedade medieval para a era moderna, com a adoção das medidas que substituíram o trabalho servil pelo trabalho livre.

Vale lembrar ainda que Habermas (1998) argumenta que a burguesia urbana foi a responsável pela transformação dos súditos em cidadãos. É nesse momento que a cidadania passa a ser entendida como um estatuto social, enriquecida pelos direitos e sob a égide dos contratos sociais. A ideia do contrato social é muito cara à implementação da cidadania moderna, considerando que os direitos dos homens são uma invenção artificial, advinda das relações sociais e políticas. Ou seja, os direitos dos homens e cidadãos constituem uma criação histórica, uma construção social e política, a partir de alterações estruturais e quase sempre resultado de lutas e embates sociais.

O conceito de cidadania naturalmente enseja a convivência e interdependência entre esses três direitos: civis, políticos e sociais. Entretanto, a constituição do direito possibilita uma visão parcial da estrutura social, não garantindo a presença efetiva de cidadãos. Isso porque, sendo a ideia de cidadania basicamente o enfeixamento dos direitos, em sociedades como a brasileira, com uma excessiva concentração de riquezas e imensos desníveis sociais, a inserção social passa a ser considerada a urgência, ponto de partida fundamental. Cidadania no Brasil passa a reivindicar a urgência da atuação do Estado, com o *dever* de garantir as condições de uma existência digna a todos os indivíduos.

Essa urgência de sobrevivência, de garantia de patamares mínimos de existência, nesse estágio pré-barbárie, como o existente na atualidade no país,

tem impresso uma conformação específica do entendimento conceitual de cidadania, distanciando-se muito da estrutura dos contratos sociais e dos ditames legais de toda jurisprudência dos direitos coletivos.

O historiador José Murilo de Carvalho (2004) vai em outra direção e argumenta, ao analisar a ideia e construção da cidadania no Brasil, que foi a separação funcional entre os direitos nessas terras o que acarretou a dificuldade de exercício e vivência da cidadania. José Murilo considera ter sido a nossa uma cidadania edificada sobre uma cultura paroquial, com tendências medievais. Para ele, os direitos políticos no Brasil vieram em primeiro lugar e foram gradativamente sendo separados em direitos civis, políticos e sociais.

Ele chega mesmo a nomear como “cidadania em negativo” as diversas ações e movimentos em que historicamente se detecta uma tentativa de recusa da presença do Estado, listando movimentos contra o registro civil, inclusive casamentos, em 1874, também o movimento contrário ao alistamento militar, contra o sistema de pesos e medidas, em 1871, dentre outros. Sua opinião é de que, se por um lado constata-se tentativas de recusa da ação ditatorial do Estado, em especial ligadas ao campo da cidadania civil, por outro, o mesmo Estado sempre foi procurado e utilizado no sentido de atender aos interesses privados.

Entretanto, Paulo Freire (1970) vai nos ensinar, em toda a sua obra, e especialmente, de uma maneira bem direta, em um texto que publicou em uma revista alemã, no período em que trabalhava no Departamento de Educação do Conselho Ecumênico da Igrejas, em Genebra, em 1970, que, sim, é possível ensinar-se cidadania, na medida em que se constata a existência de um analfabetismo político: “A conscientização não é baseada numa consciência *aqui* e um mundo *lá*, e com ela não é possível mais fazer essa distinção. Ao contrário, ela está baseada em uma correlação entre consciência e mundo”¹ (p. 59). Ele argumenta ainda que a conscientização implica uma reflexão crítica do mundo e foi essa reflexão íntima e profunda que o seu método buscava e consegue fazer vir à tona dentro do processo pedagógico.

Ainda que estejamos idealmente presos à proposta grega de cidadania e aos arremedos de cidadania com os quais convivemos no cotidiano, é preciso avançar em perspectivas de que, para além do mero cumprimento de deveres, a cidadania possa ir em direção ao acesso à *boa vida*, ou seja àquela em que a totalidade dos homens esteja em condições de deliberar sobre o mérito da excelência moral, desfrute da participação política, compartilhe os bens comuns e decida sobre seus usos. Essa perspectiva da *boa vida* enseja categorias que, muito frequentemente, as concepções éticas colocam acima da vida comum: a contemplação teórica e a participação, enquanto cidadãos, na vida política. Este é considerado um estágio posterior ao do suprimento das necessidades mínimas de sobrevivência. Essa é a

¹ No original: “La conscientisation n'est pas basée sur une conscience *ici* et un monde *là* et elle n'essaie pas non plus de faire une telle distinction. Au contraire, elle est basée sur la corrélation de la conscience et du monde”. Tradução da autora.



estrutura apregoadada pelos comunitaristas Michael Walzer (1998) e Charles Taylor (1993) que, após investigarem o lugar e papel do Estado de direito nas sociedades, consideram que este deva ser responsável também pela promoção da *boa vida*.

A Pólis grega, onde repousa a origem da ideia de cidadania, já não existe mais. Há autores que supõem a existência atual de uma pólis, mas com conformações midiáticas, de modo tal que podemos nos caracterizar mesmo como cidadãos da *mediapolis*, como sugere Roger Silverstone (2007). Ainda assim, estaremos falando da perspectiva de que o exercício da cidadania interessa aos habitantes da cidade na medida em que regula a possibilidade harmônica da convivialidade.

Nesta nova etapa, marcada pelo atravessamento da ordem da presença-ausente, desprovida do corpo físico, mas com contratos e contatos digitalizados, como se configura na atualidade – em que somos urbanos estejamos onde estivermos, graças à ubiquidade propiciada pela virtualidade – estão sendo gestadas novas formas e atuação cidadãs. Esses novos formatos podem vir a exigir também preparação para o exercício da uma comunalidade capaz de nos aproximar enquanto sujeitos, à medida que o cuidado se volte e se faça em direção ao comum e não mais ao indivíduo. Mas, além disso, sujeitos também conectados com uma súpula básica dos deveres de civilidade necessários para a conexão dialógica. A obra freiriana constitui, neste cenário, o caminho a ser trilhado, o cada vez mais arriscado desafio de maior distanciamento da barbárie que tem nos rondado de perto nos últimos anos, em especial por normalizar a imensa desigualdade vigente.

A perspectiva que este texto pretendeu trazer é a da urgência da construção de uma perspectiva cidadã que configure o exercício do dever coletivo comunitário, no qual o respeito ao território, à sua história e à sua diversidade cultural seja marcado por um percurso inicial com a valorização do sensível para a compreensão e a conscientização crítica. Em outras palavras, são urgentes as estratégias de sensibilização para um radical pertencimento comunitário na sociedade nacional.

Esta pólis, que não está mais estruturada a partir de muros e regras como na polis grega, deve sofrer novas definições e possuir códigos que a estruturam com uma nova urbanidade. As mobilizações e as novas formas de atuação no social evocam de maneira cada vez mais definitiva a participação cidadã. Essas novas formas de atuação e ação no social já vinham se desenhando desde o início do novo milênio por meio de demonstrações no mundo inteiro em meados da primeira década, erigindo sistemas políticos que acarretaram um significativo retrocesso nos direitos humanos especialmente.

Entretanto, a partir da segunda década no novo milênio, balizados pelos avanços tecnológicos, surgem prognósticos sobre encruzilhadas em que a consciência da vida coletiva e a necessidade de soluções orgânicas e integrativas parecem apontar para um cenário em que a dignidade e o respeito estejam inscritos na educação

comunitária para a superação. Mais uma vez, trazemos Paulo Freire (1997) no intuito de sintetizar a argumentação final:

Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser com uma paciência bem-comportada, mas com Povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico. Com as maiorias populares não apenas sentindo que vêm sendo exploradas desde que se inventou o Brasil mas também juntando ao sentir o saber que estão sendo exploradas, o saber que lhes dá a “raison d'être” do fenômeno que alcançam preponderantemente ao nível da sensibilidade dele. Ao falar em sensibilidade do fenômeno e em apreensão crítica do fenômeno não estou, de modo nenhum, sugerindo nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica. Deixemos claro que povo mobilizando-se, povo organizando-se, povo conhecendo em termos críticos, povo aprofundando e solidificando a democracia contra qualquer aventura autoritária é povo igualmente forjando a necessária disciplina sem a qual a democracia não funciona. No Brasil, quase sempre, oscilamos entre a ausência da disciplina pela negação da liberdade ou a ausência de disciplina pela ausência da autoridade. (p. 78) ■

REFERÊNCIAS

- Carvalho, J. M. (2004). *Os bestializados da República*. Companhia das Letras.
- Freire, P. (1970). Le processus d'alphabetisation politique. *IDOC*, (40), 47-60.
<https://bit.ly/3yrwAzo>
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro: Studi de teoria política*. Feltrinelli.
- Ianni, O. (1988). *A sociologia e o mundo moderno*. Educ.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar.
- Merleau-Ponty, M. (2020). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality: On the rise of the mediapolis*. Polity.
- Sousa Santos, B. (2007a). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo.
- Sousa Santos, B. (2007b). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Taylor, C. (1993). *Radici dell'io: La costruzione dell'identità moderna*. Feltrinelli.
- Walzer, M. (1998). *Sulla tolleranza*. Laterza.