

Sobre Alegria e Esperança: pensar a docência no diálogo entre Paulo Freire e Spinoza

About Joy and Hope: thinking about the dialogue between Paulo Freire and Spinoza

Alessandro Melo

e-mail: alessandrodemelo@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil

Juliano Peroza

e-mail: juliano.peroza@ifpr.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Irati. Brasil

Recibido / Received: 28/11/2023
Aceptado / Accepted: 03/07/2024

Resumo: O objetivo deste ensaio é explorar as potencialidades do diálogo entre Paulo Freire e Baruch de Spinoza a respeito dos conceitos de alegria e esperança, e, ainda, de como estes são fundamentais para se pensar a prática docente na perspectiva libertadora, que é sempre do-discência, ou seja, troca entre quem aprende e quem ensina. Trata-se de uma pesquisa teórica e exploratória, com o fim de auxiliar em práticas educativas libertadoras, a partir de uma homenagem ao «Patrono da Educação Brasileira», especialmente na Pedagogia da Autonomia. Para Spinoza, os seres humanos são seres de afeto, ou seja, que se constituem nas relações, afetados por outros, e estes afetos podem ampliar ou reduzir nossas possibilidades de ação. A alegria é um afeto que amplia nossa potência de agir, sendo a tristeza o oposto disso. E a esperança é a alegria, desta mesma forma, porém, margeada pela dúvida de que algo possa ocorrer. A docência vincula-se com a alegria e a esperança, em Paulo Freire, porque que a alegria é o encontro de duas esperanças que se comunicam fecundamente e interagem para se expandir. O artigo está dividido em duas partes: na primeira trazemos as reflexões spinosanas sobre alegria e esperança. Na segunda aprofundamos o cerne da discussão, que é esta concepção de alegria e esperança na docência, pela via de Paulo Freire.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Baruch de Spinoza; Docência; Pedagogia Libertadora; Alegria e Esperança.

Abstract: The aim of this essay is to explore the potentialities of the dialogue between Paulo Freire and Baruch de Spinoza about the concepts of joy and hope, and also how fundamental these are to think about teaching practice in the liberating perspective, which is always «do-discência», that is, exchange between those who learn and who teach. It is a theoretical and exploratory research, with the purpose of assisting in liberating educational practices, based on a tribute to the «Patron of Brazilian Education», especially in the Pedagogy of the Autonomy. For Spinoza, humans beings are beings of affection, that is, that constitute themselves in relationships, affected by others, and these affections can expand or reduce our possibilities of action. Joy is an affection that expands our power to act, and sadness is the opposite of that. And hope is joy, in the same way, however, bordered by the doubt that something may occur. Teaching is linked with joy and hope in Paulo Freire, because joy is the meeting of two hopes that communicate fruitfully and interact to expand. The article is divided into two parts: in the first we bring the Spinosan reflections on joy and hope. In the second we deepen the core of the discussion, which is this conception of joy and hope in teaching, through paulo freire's way.

Keywords: Paulo Freire; Baruch Spinoza; Teaching; Liberation Pedagogy; Joy and Hope.

1. Introdução

Samba da Benção

É melhor ser alegre que ser triste

Alegria é a melhor coisa que existe

É assim como a luz no coração

[...] Porque o samba é a tristeza que

Balança

E a tristeza tem sempre uma esperança

A tristeza tem sempre uma esperança

De um dia não ser mais triste não

Vinicius de Moraes

Apesar de ser amplamente conhecida a admiração que Paulo Freire tinha pelo tango, o fragmento do Samba da Benção para iniciar esta reflexão sobre «alegria e esperança» no pensamento do educador pernambucano nos parece sugestiva para uma aproximação hermenêutica desta tríplice relação entre ensino, alegria e esperança. Buscaremos nos elementos que caracterizam a matriz cultural de nossa «brasilidade», alguns lampejos que possam desafiar os devaneios de nossa imaginação curiosa.

Os poetas e músicos Vinicius de Moraes e Banden Powel sintetizam com maestria a profundidade da relação imbricada entre alegria e esperança na letra do famoso «Samba da Bêncão», de tal modo que alegria e esperança se irmanam e se entrelaçam umbilicalmente, como se cada uma dependesse da outra para se constituir. De fato, a alegria é um estado preferível à tristeza, «*a melhor coisa que existe*», mas também sabemos que «estar alegre» permanentemente é algo impossível, haja vista a nossa limitação antropológica de manter a constância dos nossos afetos, tema que aproxima Paulo Freire a outra referência presente neste texto, o filósofo holandês Baruch de Spinoza (1632-1677).

Há uma dialética entre a «tristeza/desesperança» e «alegria/esperança» que dinamiza nossa existência, a qual revela uma certa tensão entre o pessimismo da razão diante da brutalidade dos fatos e o otimismo da vontade (Gramsci, 2000, p. 295) que nossa imaginação tem de superá-los. Sobre isso, complementa o teatrólogo Augusto Boal:

A alegria do oprimido, quando consciente, é terapêutica porque é expansiva; a tristeza é retraída. A alegria questiona valores tidos como absolutos pela tristeza, que eterniza situações que a alegria torna transitórias. A alegria é dinâmica e veloz, social e crítica; a tristeza tende a ser imobilista e solitária e fatalista. O que não impede que a tristeza possa produzir magníficas obras de arte, como tem feito (Boal, 2009, p. 241).

É com este espírito que iniciamos nossas considerações reflexivas sobre o tema e a partir das intuições de Paulo Freire expressas no capítulo 2.7 da obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2006), intitulado: «Ensinar exige alegria e esperança». Entendemos que com estas categorias Freire expressa algumas chaves de leitura indispensáveis à compreensão do real significado da Pedagogia Libertadora, pois ambas lhe conferem uma disposição de espírito substancial para o aprofundamento pedagógico da «educação como prática da liberdade».

Neste ensaio pretendemos aprofundar a relação da docência com a alegria e a esperança, e, para isso, fizemos uma incursão teórica sobre estes conceitos em Spinoza, cujo diálogo com a obra de Paulo Freire parece ser promissor. Fizemos, assim, uma pesquisa teórica e exploratória, com o fim de auxiliar em práticas educativas libertadoras, a partir de uma homenagem ao «Patrono da Educação Brasileira», Paulo Freire. O objetivo que nos guia neste estudo é explorar as potencialidades do diálogo entre Paulo Freire e Baruch de Spinoza a respeito dos conceitos de alegria e esperança, e, ainda, de como estes são fundamentais para se pensar a prática docente na perspectiva libertadora.

Desta forma, o artigo se divide em duas partes. Na primeira enfatizamos o conceito de alegria e esperança em Spinoza, apontando uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire. Na segunda parte construímos um arrazoado sobre os conceitos de alegria e esperança a partir da Pedagogia da Autonomia (Freire, 2006).

2. Um diálogo promissor entre Freire e Spinoza sobre alegria e esperança como aporte de sentido à docência

Spinoza, pode-se dizer, é autor de uma verdadeira revolução copernicana na compreensão ontológica do ser humano: rompe com o paradigma cartesiano da razão e da separação entre corpo e alma, e, portanto, com a superioridade da alma sobre o corpo (Azevedo, 2017). Para Spinoza, corpo e alma são unidos como «modos» na única substância, Deus, entendido este não como pura transcendência, mas «[...] a causa eficiente imanente de todas as coisas e que sua potência é autoprodução incessante do real.» (Azevedo, 2017, p. 79). Spinoza livra Deus tanto da teologia quanto da metafísica, introduzindo a filosofia na modernidade, livre das amarras medievais: da culpa originária e da heteronomia do sujeito. «Ambas consideram o corpo a causa das paixões da alma e julgam as paixões vícios em que caímos por nossa culpa, contrariando as leis da Natureza e a vontade de Deus.» (Chauí, 2001, p. 53).

Ao contrário desta concepção tradicional de corpo culpado, para Spinoza o corpo deve ser livre, e é concebido como complexo em si e na relação com outros corpos, que é onde se «regenera» continuamente. Trata-se, pois, de uma ética relacional, na qual e pela qual somos, como indivíduos, porque somos como grupo, o que nos remete à relação fundamental freiriana, entre educadores e educandos em um encontro mediado pelo mundo (Freire, 2013), e por meio do qual se constituem como seres sociais e históricos. O corpo em Spinoza é um corpo também social. E corpo com alma, corpo físico e psíquico não cindido ou clivado, mas inteiro na sua relação interna e com o mundo. «O arranjo de cada corpo depende da maneira pela qual ele se compõe com os demais, ou seja, a configuração do corpo está diretamente relacionada com as suas experiências, isto é, com a forma pela qual afeta e é afetado pelos demais.» (Azevedo, 2017, p. 79). Da mesma forma, Freire afirma que a:

corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesmo. Isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros seres humanos. Não apenas consciência de mim mesmo, que me sugerem consciência do entorno mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do mundo e com o mundo, que me permite criar noções do «eu consciente» (Freire, Nogueira & Lopes, 2013).

Esta «inteireza» na percepção da corporeidade e da mundaneidade, e sua imbricada relação, tanto para Espinosa quanto para Freire, é condição fundamental para compreendermos a dimensão humana dos afetos e sua configuração no e com o mundo.

Entra aí diretamente o tema do afeto, caro a Spinoza em sua *Ética*, que é a mais consagrada obra deste autor, publicada postumamente, em 1677. «Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções» (Spinoza, 2009, p. 52). Ou seja, Espinosa entende as afecções como um complexo relacional corpóreo composto de uma quase infinita rede fisiológica na sua imediaticidade com o mundo, ou seja, para ele o corpo está no mundo e é afetado por outros corpos que também são mediados pelo mundo. A potencialidade da ação ou retração, portanto, de expansão ou contração das afecções são, ambas, possibilidades existenciais. Nesta concepção de afeto, Spinoza insere um elemento a mais: o afeto pode ser ação ou paixão. Caso possamos ser a causa adequada das afecções, o afeto é ação, e, quando não, é paixão (Spinoza, 2009).

Esta definição nos aproxima da ação educacional, já que o ato de educar deve se constituir justamente de afecções que se desenvolvem entre educandos e educadores, de modo que estas afecções se tornem construtivas para a vida e para a construção de conhecimentos. Dessa forma, a ação educativa é potencializadora de humanidade, enquanto a passividade (paixão) educativa a diminui. Ou seja, espera-se que as afecções ou ações elevem a potência de agir dos educandos. O ambiente educativo, portanto, constitui-se como um lugar onde se desenvolvem convivência autêntica e bons encontros, que proporcionem o amplo desenvolvimento de todas as potencialidades humanas de todos e todas que partilham o convívio na comunidade educativa.

É por meio deste tema que a alegria adentra a discussão. Alegria é também uma forma de afeto, sendo as demais, segundo Spinoza, derivadas do desejo e da tristeza. É a alegria um afeto que amplia nossa potência de agir, sendo a tristeza o oposto disso: «II. A alegria (*Laetitia*) é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. III. A tristeza (*Tristitia*) é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor» (Spinoza, 1983, p. 212). Sendo assim, alegria e tristeza são dois afetos de que revelam graus ou estados do aperfeiçoamento humano. A primeira, aumenta e amplia seus horizontes de expansão; já a segunda, lhes diminui e estreita. Poderíamos dizer que a alegria aprofunda nossa autenticidade no mundo, desenvolve nossa perfectibilidade, nos humaniza, enquanto a tristeza nos torna inautênticos, nos desumaniza, retrai nossa perfectibilidade. A alegria se relaciona diretamente ao *conatus*, que, para Spinoza, é a «própria essência do homem» (Spinoza, 2009), ou, como sintetiza Chauí (2001, p. 63):

O *conatus*, demonstra Espinosa no Livro III da *Ética*, é a essência atual do corpo e da alma. Mais do que isso. Sendo uma força interna para existir e conservar-se na existência, o *conatus* é uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição. O *conatus* possui, assim, uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam. Definindo corpo e alma pelo *conatus*, Espinosa faz com que sejam essencialmente vida, de maneira que, na definição da essência humana, não entra a morte. Esta é o que vem do exterior, jamais do interior.

Conatus é vida pulsante, é a essência humana, se relaciona com a alegria, com o aumento da potência de agir. Trata-se de uma pulsão vital que constitui nossa humanidade, um ímpeto que brota de nossa interioridade e procura continuamente efetivar nossa realização no mundo. Consequentemente, para Spinoza, o conatus é uma base do que ele denomina como amor. «O amor nada mais é do que a alegria, acompanhada da ideia de uma causa exterior» (Spinoza, 2009, p. 108). Ou seja, amor não é do campo do inconsciente, mas relação social, que se vivencia coletivamente, pelos afetos de uns sobre outros, como na relação docente.

Todavia, há de se considerar que as «causas exteriores» são as principais barreiras frente ao conatus. A realidade interpõe uma série de obstáculos que, continuamente, buscam aniquilar as forças vitais de expansão existencial. Perante o risco das forças contrárias que causa o medo, a alegria, enquanto paixão da esperança, auxilia o conatus como «estratégia» para se conservar e preservar sua constituição, portanto:

a «estratégia do conatus» consiste em fortalecer-se valendo-se de uma paixão mais forte e contrária. Diante do risco do aniquilamento, essa estratégia se insinua no sistema do medo, e o conatus se esforçará «para excluir o que causa medo, tornando presente o que causa esperança», uma vez que a esperança, sendo paixão da alegria, é mais forte e contrária ao medo. O esforço, portanto, vai na direção de passar de uma paixão triste a outra, alegre. Em outras palavras, o campo aberto pela dinâmica e lógica da vida afetiva funda-se na demonstração da força de um afeto para vencer outro mais fraco e contrário, a partir da definição da força de um afeto segundo a diferença ontológica entre alegria e tristeza e conforme as circunstâncias, de tal maneira que um afeto é mais forte quando voltado para algo presente e imaginado como necessário, e mais fraco quando voltado para algo passado ou futuro e imaginado como possível ou contingente (Chauí, 2011, p. 144).

Poderíamos dizer que a alegria e a esperança servem como «anticorpos» para fortalecer a resistência do conatus no combate das «infecções do medo» que a realidade lhe interpõe. A esperança, que é outro tema spinosano de primeira ordem na *Ética*, está igualmente relacionada à alegria, sendo uma forma deste afeto. No caso, a esperança significa para o filósofo holandês uma alegria instável, cujo estado assim determinado se origina da imagem de algo cuja realização temos dúvida se ocorrerá ou não. Logo, é a dúvida que caracteriza a esperança, e deriva daí a relevância da esperança freiriana, que é necessariamente esperança ativa, e que não se declina na forma passiva, ou seja, não se espera que ocorra, mas se luta para que ocorra o «ser mais», não se espera mas se luta para se emancipar do opressor. A dúvida de que algo ocorrerá, ou poderá ocorrer, é o móvel da esperança. Daí que, quando não temos dúvida, chegamos a um estado de segurança. Mas, ao contrário, se nossa certeza é de que algo não ocorrerá, sucumbimos pelo desespero ou pelo medo.

Aqui o diálogo Spinoza-Freire nos parece surpreendentemente oportuno e atual: o conatus spinosiano pode ser compreendido tal qual a vocação ontológica para o «ser mais» freiriano: «[...] os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais» (Freire, 2013, p. 50). Ou seja, Freire também concebe, em sua antropologia

histórica, um núcleo dinamizador da existência que caracteriza este ímpeto da vida humana que busca, historicamente, expandir-se no e com o mundo:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (Freire, 2013, p. 75-76).

Para Freire, o «ser mais» é tendência do próprio processo de humanização que busca se realizar sócio historicamente. A expressão «vocação histórica» (chamado no tempo e no espaço) denota este sentido universal da condição humana, que se esforça continuamente em sustentar sua subjetividade no mundo e na história, portanto, busca seu reconhecimento como sujeito, não como mero objeto ou coisa. Por isso, na medida em que se configuram social e economicamente relações de dominação, opressão ou exploração de uma classe sobre a outra, este «ser mais» é negado, reprimido, pois permite que apenas alguns «se realizem» (humanamente), enquanto os demais são diminuídos, obstruídos em sua realização, ou seja, são desumanizados: «A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais» (Freire, 2013, p. 29).

Assim como Spinoza considera a esperança uma «estratégia» importante para a preservação do conatus diante do medo que os obstáculos da realidade apresentam, Freire também a inscreve como um «condimento» ou «ímpeto» indispensável ao processo de humanização (Freire, 2006). Sobre a esperança, Freire condensa, de maneira clara e profunda, elementos centrais para uma espécie de «ontologia», pois a associa à «natureza» humana, como se a esperança definisse o nosso próprio ser. A partir desta definição, extrai suas concepções antropológicas, históricas e sociais:

Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por «n» razões, se tornou

desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (Freire, 2006, p. 72 *italico do original*).

Se considerarmos que o «mundo não é, mas está sendo», a totalidade da realidade também deve ser compreendida em constante movimento. Quando Freire afirma que a esperança não se «justapõe à natureza humana», está querendo dizer que esta lhe é inerente, como se lhe fosse intrínseca. Primeiramente, é preciso compreender que, para Freire, a noção de «natureza» humana não é algo determinado ou imutável. Freire se refere à «natureza» no sentido de «condição» humana, portadora daquilo que ele chama de «vocação ontológica» para ser mais. Com isso vem a noção de «projeto», construção contínua, como se cada ser humano fosse uma «obra» em processo de construção, portanto, inacabado. A consciência desta situação não pode levar à estagnação, paralisia, pelo contrário, precisa dinamizar cada ser ao desenvolvimento das suas potencialidades que lhe são inerentes.

O ato de «buscar» revela este ímpeto humano de querer sempre «ser mais», no sentido de ampliar os horizontes de emancipação. Freire vale-se da constatação do biólogo francês François Jacob, quando este afirma que nós «somos seres programados para aprender» (Jacob, 1991 apud Freire, 2006, pp. 24, 59). Ou seja, a esperança seria uma espécie de condimento neste ímpeto buscante que dinamiza e revigora sua própria existência. Contudo, se esta busca é interrompida por qualquer obstáculo, significa que a obstrução do «ser mais» também oblitera o sentimento esperançoso, e desencadeia a desesperança.

Enfim, é com esta concepção spinosana de alegria e esperança que adentraremos a seguir na docência, marcando o diálogo com Paulo Freire. Ambos, como já foi dito, separados no tempo e no espaço encontram-se e podem ser vivenciados na formação docente com bases freirianas, partindo do pressuposto de que na relação pedagógica, na do-discência, constrói-se uma relação de ampliação das potencialidades de educadores e educandos, ou seja, esta só pode ser uma relação alegre, e, como fundamento, a dúvida sobre o futuro que movimenta a consciência da necessidade de transformar o mundo.

Construir relações de do-discência, tal como afirma Freire em sua obra, ou seja, uma relação na qual quem ensina, aprende ao ensinar, quem aprende, ensina ao aprender, é levar em conta que esta se estabelece como relação vital entre seres humanos dispostos, por assim dizer naturalmente, a se autopreservarem, e mais que isso, que buscam na atividade docente e na educação, formas de ampliar a capacidade de agir, e, logo, de estar no mundo e ajudar na sua construção, já que se trata também de autoconstrução, sempre coletiva.

Dizer da docência como alegria, portanto, é dizer de uma ação afetiva do educador sobre os estudantes, de modo a que nesta relação haja uma ampliação das potencialidades de todos os envolvidos, e ainda mais especialmente dos estudantes.

3. Docência: alegria e esperança na pedagogia freiriana

Logo nas Primeiras Palavras da Pedagogia da Autonomia (Freire, 2006, p. 14), Freire compara os saberes sugeridos como fundamentais à prática educativa com a prática de cozinhar ou velejar. Ou seja, tanto o cozinheiro quanto o velejador, na

condição de principiantes, necessitam da apropriação de uma série de saberes e experiências antes de cozinhar ou velejar. Alguns destes saberes podem ser transmitidos por meio de orientações técnicas, porém a maioria dos outros só serão adquiridos por meio de muita prática, com tentativas e erros. Ou seja, Freire quer expressar no seu livro uma gama de noções imprescindíveis a todo educador e educadora que pretendam ampliar os horizontes do ato de educar.

Entre tantos saberes que também seriam «exigências» fundamentais para que a prática educativa desenvolva o máximo de suas potencialidades, Freire defende que esta seja alegre e esperançosa. Qualquer concepção de educação que renegue o papel da esperança e da alegria resvala num treinamento mecanicista, esvaziado de sentido, ou que se configura apenas como uma orientação utilitarista. Logo no início do subcapítulo o autor justifica sua visão: «Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria» (Freire, 2006, p. 72). Portanto, assim como Spinoza reconhece a alegria e esperança como «estratégias» para a preservação do conatus diante do medo dos obstáculos que a realidade produz, Freire as considera como elementares para a resistência diante dos problemas que o mundo impõe.

A complementariedade entre «alegria e esperança» se inicia na relação dialógica entre «aluno e professor». Para quem ensina há sempre uma esperança de que o objeto ensinado «sirva» para algo, que faça sentido para alguém. Por outro lado, quem se coloca na condição de aprendiz também é um ser «buscante», pois espera sempre compreender, assimilar ou colocar em prática aquilo que aprendeu. No entanto, para Freire, essas posições não são definitivas, pois quem ensina sempre tem algo a aprender com o aquele que aprende; e, por outro lado, quem aprende sempre tem algo a ensinar para quem ensina. Para que isso aconteça é necessário cultivar um espírito de humildade e comprometimento, em que na busca recíproca, os dois polos esperançosos sejam capazes de se alegrar na admiração do achado. A alegria, neste sentido, é encontro de duas esperanças que se comunicam fecundamente e interagem para se expandir.

Para Freire, a esperança pode ser definida como o que Ernst Bloch (2005) chama de «ainda-não-consciente» ou «sonho acordado». Neste sentido, há uma dimensão concreta no ato de sonhar que nos leva a imaginar a superação das situações limitantes da nossa existência de maneira militante, como se vislumbrássemos o possível «ainda-não-experimentado», ou o «inédito viável» (Peroza, 2019) e nos engajássemos a transformar o mundo na direção da sua realização. A consciência do nosso inacabamento nos impele a vislumbrar a história também como inacabada, em que o futuro é um problema que se abre, a todo momento, a uma nova perspectiva. Porém, deve-se salientar que nem o curso dos fatos e do tempo são lineares, por isso, a imagem do futuro imaginado nunca se esgotará no presente vivido, pois se afasta no horizonte da história na medida em que dela nos aproximamos. O pensamento utópico faz com que não nos fechemos numa espécie de presentismo, como se o futuro fosse mera repetição do passado, nem num futurismo, como se a imagem sonhada permanecesse imóvel num tempo congelado.

A indignação é um modo de escapar desta tendência à inércia paralisante que nos impede de conjeturar alternativas à imperiosa força do real. Ela nos permite

cultivar a insatisfação com o comodismo para problematizar as situações-limite que incidem sobre o atrofiamiento de nossa esperança e querem, a todo momento, aniquilá-la. Indignar-se com as injustiças é uma maneira de reatar a consciência do nosso inacabamento numa história sempre aberta à intervenção. Estabelecida esta conexão (consciência-inacabamento), os obstáculos são encarados como provisórios diante da nossa capacidade de ação, que se torna constante.

É interessante perceber que entre as aproximadamente cinco páginas, em que Freire se dispõe a discorrer sobre a alegria e a esperança na Pedagogia da Autonomia (Freire, 2006), mais de três destas dão a impressão que desviam do tema proposto para denunciar com veemência a precariedade da vida em situações de extrema pobreza, e o absurdo da degradação humana quando se constata que algumas pessoas necessitam de remexer no lixo para recolher os restos de alimentos para sobreviver. Relata sua conversa com o educador Danilson, que lhe acompanha nos mocambos de Olinda e lhe apresenta casos extremos de miséria que desafiam os educadores desta realidade. Então, Freire se questiona por vários momentos: «Que fazer, enquanto educadores, num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer?» (Freire, 2006, p. 74). Por outro lado, indaga a situação de fatalismo histórico daqueles que cruzam os braços e afirmam: «É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta» (Freire, 2006, p. 75).

À primeira vista, temos a impressão de que o educador perde o foco, ou melhor, dá vazão à sua indignação e esquece de falar da «alegria e da esperança». Todavia, nos parece que isto revela uma característica do modo dialético freiriano de compreender e interpretar a realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que um conceito não se explica por si só, pois necessita ser remetido ao seu contrário para revelar o real significado da sua constituição. Isto quer dizer: como falar de alegria e esperança diante de tanta tristeza provocada por uma situação tão desesperadora? Como ser alegre sem se indignar perante um cenário de tanta desolação? Como ser esperançoso e utópico perante tamanha falta de perspectivas? O educador explica nossa hipótese na obra *Pedagogia da Tolerância*:

Essa prática partiria indignada e iria transformando a indignação numa espécie de permanente e crescente alegria. Inclusive, para ficar alegre nesse país você tem que estar indignado, primeiro. Alegria, no caso da sociedade brasileira, no momento nasce da certeza de que a minha raiva tem sentido. E já fico alegre só por que tomei raiva e porque me movi e porque não me aposentei – no sentido metafórico, de largar o mundo, de virar parênteses. E nessa experiência de raiva, da alegria, da raiva que me empurra para mudar um pouco a razão de ser da raiva – acho bacana essa dialética – é que a raiva me leva a superar a raiva. Não há outro caminho para superar a raiva, se não superar a razão de ser da raiva (Freire, 2004, p. 177).

Diante de tais assertivas poderíamos nos perguntar: raiva e amor não seriam sentimentos excludentes? Indignação e sensibilidade não estariam diametralmente opostas? Acreditamos que essa aparente contradição em nada diminui o teor amoroso e afetivo do nosso Pedagogo da Libertação. Sua raiva não pode ser compreendida no sentido de rancor ou cegueira passional, muito menos o ódio comum atualmente

nos extremismos de direita, mas como indignação, pulsão vital que não se deixa paralisar perante a injustiça. A raiva é uma espécie de catarse insurgente diante de um mundo que legitima as estruturas que naturalizam a opressão. Exteriorizar este sentimento na direção do cerne que perpetua a opressão é uma forma de principiar a satisfação de ter feito algo e perceber que as possibilidades que adentram o terreno do inédito dependem, em primeiro lugar, de algo que desencadeie uma iniciativa. Por conseguinte, a satisfação de ter se percebido capaz de realizar o que anteriormente parecia impossível, se amplia com o sentimento de alegria e alarga os horizontes de ação para que a esperança seja preservada, cultivada e se expanda. Freire considera a complexidade de nossas emoções como condição atávica de nossa humanidade, assim como Espinosa faz em seu Tratado Político para compreender os afetos:

Para contribuir nesse estudo com o mesmo espírito de liberdade da matemática, tomei todo cuidado para não ridicularizar as ações humanas, nem lamentá-las ou detestá-las, mas entendê-las. Considerei os afetos humanos, tais como o amor, o ódio, a cólera, a inveja, a glória, a misericórdia e outras comoções do ânimo não como vícios da natureza humana, mas como propriedades que lhes pertencem, assim como o calor, o frio, as tempestades e trovoadas pertencem à natureza da atmosfera e que, embora incômodos, são contudo necessários, têm causas certas pelas quais nos esforçamos de entender sua natureza, e quando a mente deles possui verdadeiro conhecimento com eles alcança contentamento, como se deleita com o conhecimento do que agrada aos sentidos (Espinosa, 1983, p. 306).

Se os sentimentos contraditórios não podem ser considerados como vícios, mas integrantes da natureza humana que se produz historicamente, os mesmos precisam ser compreendidos como constituintes de nosso modo de ser no mundo. Contudo, para que estes sentimentos não se pulverizem aleatoriamente, é preciso que «a mente lhes confira um verdadeiro conhecimento» (Espinosa, 1983), ou seja, que a razão encontre os motivos e origens da sua existência para lhes conferir um caráter virtuoso.

A «pedagogia da raiva» (Freire, 2004), diga-se, também, da indignação, é uma forma de afastar o aniquilamento da esperança para vislumbrar alternativas viáveis, mas ainda não percebidas, devido ao estado de inércia que o medo ou o comodismo nos colocam. Indignação é movimento, é (re)pulsão energizante:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 2006, p. 40-41).

Esta afirmação demonstra um dos principais motivos da mudança de tom no discurso no interior deste breve texto da Pedagogia da Autonomia. Freire não consegue falar de uma esperança e de uma alegria abstratas, como se fosse possível conceber uma condição de espírito inabalável, quase que estoica diante

das situações concretas de desumanização em que nos encontramos. Também, não defende uma esperança metafísica, descolada das durezas da realidade concreta que destrua qualquer possibilidade de expansão humana. Por isso, as noções de alegria, esperança, amor, fé, diálogo, entre tantas outras, para Freire, não podem ser compreendidas isoladamente, nem sem o seu contrário que obstrui e ameaça sua viabilidade. Do mesmo modo que Espinosa faz quando se refere às emoções da alegria e esperança, que contribuem para a conservação do conatus.

É importante perceber que o tema da «alegria e da esperança» são retomados no último capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, intitulado «Ensinar exige querer bem aos educandos». Aqui está nítido o aprofundamento substancial sobre a questão proposta no subcapítulo «Ensinar exige alegria e esperança». Vejamos suas próprias palavras:

A atividade docente de que [d]a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (Freire, 2006, p. 142).

Nesta passagem Freire procura refutar a ideia de que a rigorosidade exclui o prazer, compreendido também como satisfação. Historicamente, a austeridade e o castigo foram estratégias educacionais para o exercício da «memorização» e, conseqüentemente, para o aprendizado em certas épocas. O castigo, portanto, seria uma espécie de sacrifício necessário para a aquisição do conhecimento, inacessível à grande maioria que não é capaz de «renunciar» aos prazeres do mundo para dedicar-se aos estudos.

Freire insiste que é preciso superar esta dicotomia entre seriedade e alegria. Primeiro, no sentido de que o ato de «ensinar-aprender» não deve ser um processo maçante, rígido, em que o acesso ao conhecimento dependa de um esforço hercúleo. E, segundo, porque reconhece uma dimensão estética no processo cognitivo que não se reduz apenas à racionalidade cartesiana, a qual renega o papel do corpo, como se este impedisse a explicitação das evidências restritas à capacidade da mente, única responsável pela cognição, afinal: «[...] o processo estético é expansivo porque cada estímulo em uma área cerebral estimula áreas adjacentes, nelas se expande e com elas se estrutura: o cérebro é um ecossistema, não disco duro de computador. Elástico e plástico» (Boal, 2009, p. 114).

Ao defender o papel da alegria, do prazer, e da satisfação com o achado, Freire valoriza o papel do corpo, da intuição, dos sentidos, pois reconhece que somos uma «totalidade», uma «inteireza» que se move no e com o mundo que nos cerca. Uma leitura integrada do mundo pressupõe visão integradora: «Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.» (Freire, 1995, p. 18). Assim, nosso autor continua:

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo [...]. O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença nos tecnicismos, tudo isto termina por nos levar a convencer-nos de que, quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos (Freire, 2005, p. 109-110).

Alegria e esperança, então dizem respeito à dimensão estética da educação para Paulo Freire. Ao lado das dimensões éticas, políticas e epistemológicas, a dimensão estética, do latim *aisthesis*, diz respeito à capacidade de sentir, ou que se relaciona com a sensibilidade, aquilo que afeta os sentidos (Nunes, 2001, p. 12). Toda vez que reduzimos a busca pela verdade unilateralmente à razão, desconsideramos seu caráter transcendente à realidade e à própria história. Se a verdade não se esgota no mundo e sua revelação é impossível em sua totalidade, devido à própria característica da limitação humana, significa que a totalidade das dimensões humanas deve ser estimulada para desenvolver o máximo de suas potencialidades. A intuição, portanto, transpõe certos limites que a racionalidade não dá conta de tocar, pois tem seus próprios caminhos para demonstrar seus achados. Augusto Boal tenta explicar esse fenômeno do ponto de vista fisiológico:

A imaginação é a memória transformada pelo desejo. Esse tipo de neurônios e circuitos neuronais se localizam especialmente no córtex e no tálamo, que são as partes mais humanas do cérebro humano, por suas infinitas possibilidades de entrelaçamentos criativos. São capazes de todas as expansões e, pena, de todos encolhimentos. Pedindo antecipadas desculpas aos neurocientistas, quero batizá-los de neurônios estéticos porque é essa a função da Estética: através dos sentidos emocionados, luzir razões, promover transformações. As mensagens recebidas pelo córtex, transformadas em circuitos neuronais, relacionam-se com outros circuitos já existentes em camadas mais profundas do cérebro, trazendo-as de volta ao córtex, onde vão dialogar com as novas mensagens, diálogo do qual nascerão as ações e decisões do sujeito (Boal, 2009, p.117).

A alegria, o bem-estar, a euforia, portanto, estimulam conexões neurais que representam um estado de espírito capaz de estimular partes do cérebro fundamentais para o desenvolvimento humano integral. Uma educação que considera somente o rigor da abstração racional é enfadonha e tediosa, e incorre no risco de atrofiamento parcial de dimensões significativas que poderiam potencializar, inclusive, o pleno desenvolvimento da dimensão racional. Quando Freire enfatiza a necessidade de cultivar as dimensões da alegria e da esperança no processo educacional, é porque reconhece que a razão e os sentimentos não se excluem na construção do conhecimento, pois somos seres «sentipensantes», como diria Fals Borda (2015).

A leitura do mundo, que sempre precede a leitura da palavra para Freire, pressupõe que a percepção que todo indivíduo faz da realidade desde que nasce, vem antes da percepção dos signos, que são representações da realidade. Freire fez do seu método de alfabetização uma ponte entre as palavras e o mundo vivido, uma comunicação entre o sinal codificado e a própria vida de maneira tão pujante de sentido que o poeta Tiago de Mello escreveu o famoso poema «Canção para os fonemas de alegria», para a contracapa de Educação como prática da liberdade (Freire, 1967, p. 27-27), do qual nós trazemos os últimos estrofes: «Peço licença para terminar / soletrando a canção de rebeldia / que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer / nos olhos do homem que aprendeu a ler».

A metáfora do poeta que denomina «fonemas da alegria» o método de alfabetização sistematizado por Paulo Freire, expressa muito bem o potencial estético que subjaz à proposta educativa da pedagogia libertadora. Alfabetizar conscientizando é preencher de sentido e gozo uma atividade que antes era vazia e triste. A leitura da palavra conjugada à leitura da realidade (re)integra um mundo cindido pela dominação e proporciona dignidade àqueles que antes aprendiam a ler palavras mortas. Os fonemas da alegria simbolizam as palavras cheias de vida, plenas de significado, por isso, provocadoras de um sentimento de satisfação nos alfabetizandos, que passam a se reconhecer naquilo que leem.

Os sentimentos vividos estão inscritos em nosso corpo e em nossa memória como uma linguagem que se codifica e se acumula num rico repertório de experiências, num rico repertório intuitivo que não pode simplesmente ficar da porta para fora quando entramos numa sala de aula para estudar ou num laboratório para pesquisar. Freire demonstrou em toda sua reflexão que educação e sentimentos precisam ser fecundados numa profunda relação de amor:

Não só suas ideias, mas a vida filosófica de Paulo Freire é uma escola dos sentimentos. Ela afirma uma educação sentimental na amorosidade, na busca de um tempo próprio para que cada um possa ser aquilo que é e não aquilo que as condições econômicas e políticas impõem para sua vida (Kohan, 2019, p. 133).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire opõe-se a toda forma de repressão dos sentimentos, das emoções ou afetos. O estímulo da dimensão afetiva, com a qual pensamos que haja uma proximidade com a proposta spinosiana, aprofunda características de nossa humanidade indispensáveis para o aperfeiçoamento da vida democrática, pois promove a solidariedade, a empatia, a capacidade de

escuta, o reconhecimento do outro como indispensável para que o «eu» seja mais. Consequentemente, uma educação voltada para a sensibilidade favorece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, a qual se expande e se complexifica, passa a avaliar e ponderar de modo mais flexível, pois integra pensamento e vida, teoria e prática e, por sua vez, supera as barreiras que separam os interesses individualistas e privados na perspectiva daquilo que é comum na esfera pública.

Quando Freire acentua que o educador, ao ensinar, deve reconhecer o papel fundamental da alegria e da esperança, está defendendo a hipótese de que o ato de educar transcende qualquer receita pedagógica que prescreve comportamentos ou impõe padrões para pensar. Pelo contrário, o educador é inacabado e também se encontra com seres inacabados e incompletos, portanto, sua tarefa está em potencializar ao máximo todas as dimensões destas incompletudes que se comunicam no ambiente escolar. Cultivar esta alegria é cultivar a esperança de que a mudança é possível, apesar de todas as dificuldades.

E cultivar a esperança ao engajar-se nas possibilidades de mudança do mundo é motivo para alegrar-se com o próprio movimento nos caminhos para a mudança, por mais que em vez de avanços, também ocorram reveses. Trata-se de uma alegria esperançosa e de uma esperança alegre, no sentido que Freire expressa no prefácio da obra de George Snyders, *Alunos Felizes*:

É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa mudar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista. É necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo [...]. E não há esperança sem alegria (Snyders, 1993, p. 9-10).

Uma escola que irradia alegria, também irradia esperança. A escola, quando se torna um ambiente hostil, acaba por provocar rejeição, que pode gerar, por sua vez, evasão direta ou outra forma de estar na escola sem dela se apropriar. Mas quando se torna um ambiente que proporciona a espontaneidade, a alegria, a criatividade e a autonomia discente, este ambiente se torna um lugar acolhedor e integrador, no qual é gostoso estar e permanecer, pois é atraente para a convivialidade. Neste sentido, uma escola ou uma sala de aula que prezam pela alegria são cativantes e se tornam a antessala de um mundo que pode e deve ser, também, mais alegre, cheio de vida. Se a educação é a preparação das novas gerações para que exerçam seu papel histórico na continuidade construtiva do processo civilizatório, devemos zelar para que não cultivem uma alegria projetada num futuro ilusório, num cenário distante da sua realidade presente.

A preparação para o futuro não significa, necessariamente, o aniquilamento do presente. Não é incomum encontrarmos relatos de adultos com uma lembrança amarga da infância, a qual foi negada em nome do trabalho para ajudar no sustento da família. Cresceram sob a austeridade, geralmente à sombra de uma figura autoritária

que lhes impôs ordens, disciplina, rigor, ao mesmo tempo em que se condenava o tempo livre, os brinquedos e as brincadeiras. Esta mesma lógica está presente no discurso neoliberal, que reduz a educação à adequação ao mundo do trabalho, no qual o sentimento de prazer deve ser reprimido em nome de uma felicidade futura, após muito acúmulo e economia de dinheiro.

Ao contrário, Freire concebe uma alegria «utópica», no sentido antecipatório, no sentido de resistência (denúncia) às tentativas daqueles que querem perpetuar o atual estado que gera tristeza com a promoção das desigualdades, injustiças e toda forma de exclusão, mas também no sentido de projeto (anúncio) de como o mundo pode ser, caso haja luta, organização e solidariedade por parte daqueles que se engajam pela realização dos sonhos sonhados.

O educador que ensina e aprende com alegria e esperança em sua prática educativa é um tradutor da felicidade «possível ainda-não experimentada», ou «inédita viável» junto com seus educandos. Ao ensinar com alegria, também aprende a alegrar-se com o sorriso dos educandos. Ao ensinar com esperança, aprende a sonhar com os sonhos dos educandos. O educador: «É aquele que domina a compreensão artística do processo de aprimorar a capacidade criativa dos educandos em seus próprios termos, de acordo com os seus ritmos, as suas condições concretas» (Peroza, 2019, p. 173).

Para Spinoza (2009): «O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza» (p. 67). Nesta toada, inspirados no Samba da Bênção de Vinicius de Moraes, poderíamos dizer, afirmativamente, que a alegria, ou seja, o aumento da potência de agir, o *conatus* enfim, a busca de uma maior perfeição, é, por todos os lados, o motor da docência, que em situações sociais em que dominam a tristeza e o medo, mas também a esperança, como aliás foi e está sendo o caso do Brasil nos últimos tempos, é preciso lutar com alegria e esperança, e lutar é também sinônimo de educar, e é esta uma lição fundamental do legado de Paulo Freire, amparado neste diálogo possível com Spinoza.

4. Considerações finais

As reflexões aqui elaboradas tiveram como escopo desenvolver as potencialidades do diálogo entre Paulo Freire e Baruch de Spinoza. Este diálogo se deu pelos conceitos de alegria e esperança, que ambos autores desenvolvem em suas obras, tão distintas no tempo e no espaço, mas que a forma clássica com que levaram a cabo a empreitada intelectual e militante em suas vidas e obras, fazem com que possamos construir um samba com as notas compostas por estes gênios. E com este samba da alegria e da esperança podemos compor uma docência pautada na ética que alavanque as potencialidades humanas, que construa alegria como a busca de uma maior perfeição, que construa caminhos para lidar com as dúvidas de modo a que se transforme em esperança, e nunca em medo ou desespero.

A docência não se faz sem afetar, e as formas de afetar podem ser positivas ou negativas, mediadas pelo mundo em que vivemos. A docência não se faz isolada deste mundo, e, logo, é também afetada por ele, e o docente se encontra como um mediador no processo que relaciona o mundo e a formação das novas gerações. Daí advêm questões tão relevantes quanto: educar por quê? Para quê? Para qual tipo de

sociedade? E para que tipos de relações humanas? Não se faz docência sem estas e outras reflexões, que não ficam apenas no campo teórico e do pensamento, mas que se revestem em ação concreta, especialmente em situações de opressão, frente às quais a necessidade de lutar pela emancipação se constitui na própria forma de viver. De modo que educar só cabe em um contexto de esperança.

Atuar no presente com esperança no futuro, construir o «inédito viável» (Peroza, 2019), este é o legado de Freire, com o qual Spinoza, caso tivesse a oportunidade da parceria, faria uma dupla tão inspirada quanto Vinícius de Moraes e Baden Powel. O samba da alegria e da esperança, no entanto, deve ser o horizonte da ação docente exercitada cotidianamente, como profissão e como militância em um mundo em que, sabidamente, existe a necessidade de que lutemos para que este seja transformado.

Referências

- Azevedo, L.G.N.G. (2017). Ética da alegria e do encontro: elucidações espinosanas e perspectivas psicodramáticas, *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), 78-85. doi: 10.15329/2318-0498.20170009.
- Boal, A. (2009) *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bloch, E. (2005). *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EDUERJ; Contraponto.
- Chauí, M. (2001). *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna.
- Chauí, M. (2011) *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D' Água.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P; Nogueira, A. & Lopes, J. (2013) *Pedagogia desde a corporalidade: reencontrar o corpo*. *Pedagogia da Virtualidade*. Recuperado em 29 de abril de 2024, de: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/03/04/pedagogia-desde-a-corporalidade-reencontrar-o-corpo/>.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio.
- Nunes, B. (2001). *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Editora Ática.
- Peroza, J. (2019). *Pedagogia do inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a Formação de Professores*. Chapecó: Livrológia.
- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra.
- Spinoza, B. (2009). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinoza, B. (1983). *Spinoza*. São Paulo: Abril Cultural.