

Não é manifesto; é plágio: ensaios no *entre* da educação popular e da Psicanálise para uma alfabetização ecológica no Brasil

Antônio Carlos A. Dias*
Betty B. Fuks**

RESUMO: Entre cartas e conceitos, este ensaio assume o “plágio” como método: faz Paulo Freire e Sigmund Freud respirarem juntos para recolocar, no Brasil, a pergunta ética sobre o destino da vida. Defendemos duas premissas: educação popular e psicanálise são heresias da palavra, fundadas na escuta; e, no cenário ambiental brasileiro, seu encontro deve desdobrar-se em alfabetização ecológica, não como tema, mas como eixo formativo. Lendo o impossível como orientação, propomos o *incompletável* como ética do trabalho. Ao final, arriscamos nomear um movimento em aberto, a ser retomado por outros.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO POPULAR; FREIRE-BRANDÃO; FREIRE-FREUD; PSICANÁLISE; ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA.

Not a Manifesto; It Is Plagiarism: essays in the in-between of popular education and Psychoanalysis toward an ecological literacy in Brazil

ABSTRACT: Between letters and concepts, this essay adopts “plagiarism” as a method: it allows Paulo Freire and Sigmund Freud to breathe together in order to re-pose, in Brazil, the ethical question concerning the destiny of life. We defend two premises: popular education and psychoanalysis are heresies of the word, grounded in listening; and, within the Brazilian environmental context, their encounter must unfold as ecological literacy—not as a topic, but as a formative axis. Reading the impossible as orientation, we propose the *incompletable* as an ethic of work. Finally, we venture to name an open movement, to be taken up by others.

Keywords: POPULAR EDUCATION; FREIRE-BRANDÃO; FREIRE-FREUD; PSYCHOANALYSIS; ECOLOGICAL LITERACY.

No es un manifiesto; es plagio: Ensayos en el entre de la educación popular y el psicoanálisis hacia una alfabetización ecológica en Brasil

RESUMEN: Entre cartas y conceptos, este ensayo asume el “plagio” como método: hace respirar juntos a Paulo Freire y Sigmund Freud para volver a plantear, en Brasil, la pregunta ética sobre el destino de la vida. Defendemos dos premisas: la educación popular y el psicoanálisis son herejías de la palabra, fundadas en la escucha; y, en el escenario

* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida (RJ). Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona. Diretor da Faculdade ViaSapiens.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8789-0550>
e-mail: carlosdias04@yahoo.com

** Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. PPG em Psicanálise, Saúde e Sociedade da UVA (RJ). Editora da revista *Trivium: estudos interdisciplinares*.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3170-0822>
e-mail: betty.fuks@gmail.com

ambiental brasileiro, su encuentro debe desplegarse en una alfabetización ecológica, no como tema, sino como eje formativo. Leyendo lo imposible como orientación, proponemos lo incompletivo como ética del trabajo. Al final, nos arriesgamos a nombrar un movimiento abierto, a ser retomado por otros.

Palabras clave: EDUCACIÓN POPULAR; FREIRE-BRANDÃO; FREIRE-FREUD PSICOANÁLISIS; ALFABETIZACIÓN ECOLÓGICA.

Não é prosa; é poesia!

*Que coisa estranha
brincar de matar índio,
de matar gente.
Fico a pensar aqui,
mergulhado no abismo
de uma profunda perplexidade,
espantado diante da perversidade
intolerável
desses moços
desgentificando-se
no ambiente em que decresceram
no lugar de crescer.
Pertença a uma raça
que já foi acusada de todas as
epidemias,
e que hoje é culpada
pela desintegração de impérios
e por derrotas alheias.
Tais experiências
não alimentam ilusões.
Têm um efeito moderador.
Grande parte do trabalho da minha
vida
foi tentar destruí-las,
as minhas
e as da humanidade.
Se nada disso, a meu juízo,
diminui a responsabilidade
dos agentes da crueldade,*

*o fato em si
dessa trágica transgressão da ética
nos adverte:
urge assumir o dever
de lutar pelos princípios mais
fundamentais,
o respeito à vida
dos seres humanos,
dos rios,
das florestas.
Mas se essa esperança
não puder, ao menos em parte,
ser realizada;
se não aprendermos
a desviar nossos instintos
do ato de destruir
a própria espécie;
se continuarmos a odiar
por pequenas disputas,
a matar por ganhos mesquinhos,
a explorar, para nossa ruína,
o progresso que nos deu poder
sobre os recursos naturais,
que espécie de futuro nos aguarda?
Não creio na amorosidade
entre mulheres e homens
se não nos tornarmos capazes
de amar o mundo.*

Essa poesia não tem um único autor. Na verdade, ela nasce do entrelaçamento de duas experiências históricas que, ao se escreverem juntas, já não falam lado a lado, e sim numa mesma respiração. O que o leitor acabou de ler é um plágio deliberado, tecido a partir da última carta inacabada de Paulo Freire, escrita dias antes de sua morte, e de uma carta de Sigmund Freud a Romain Rolland, atravessada pela experiência do antissemitismo, da guerra e do desencanto com as promessas civilizatórias. Ao reuni-las, não buscamos preservar a distinção de vozes nem as conciliar em síntese: deixamos que a história fizesse o seu trabalho, transformando duas cartas em um único gesto poético-ético, no qual a palavra já não pertence a um tempo ou a um autor, mas ao impasse que persiste.

Não é poesia; é carta-manifesto!

Apresentamos, a seguir, os dois textos em sua forma original, não como citações ilustrativas, mas como testemunhos éticos que sustentam o gesto deste ensaio. É desse plágio, assumido, arriscado e necessário, que partimos.

Paulo Freire (última carta):

Que coisa estranha brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços, desgentificando-se no ambiente em que decresceram, no lugar de crescer. (...)

Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais essa trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como o respeito à vida dos seres humanos, à dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. (Freire, 1997/2023 pp. 76 e 77)

Sigmund Freud (Carta a Romain Rolland)

Pertenço a uma raça que na Idade Média era considerada responsável por todas as epidemias e que hoje é culpada pela desintegração do Império Austríaco e pela derrota alemã. Tais experiências têm um efeito moderador e não propiciam a crença em ilusões. Grande parte do trabalho da minha vida [...] foi uma tentativa de destruir as minhas ilusões e as da humanidade. Mas, se essa esperança não puder pelo menos em parte ser realizada, se no curso da evolução não aprendermos a distrair os nossos instintos do ato de destruir a nossa própria espécie, se continuarmos a odiar um ao outro por pequenas disputas e matar um ao outro por um ganho mesquinho, se continuarmos a explorar, para a nossa destruição mútua, o grande progresso que se fez no controle de recursos naturais, que espécie de futuro nos aguarda? (Freud, 1923/1982, p. 398)

Não é manifesto; é plágio!

Quando pensamos este ensaio, sentimos certo receio de que o texto pudesse ser lido como uma palavra de ordem, ainda que não sigamos a intensão e o percurso textual próprios desse gênero. Não obstante, concluímos que, se o receio é esse, talvez não devêssemos sequer nos aventurar a escrever sobre a relação entre educação popular e psicanálise, pois abordar tal relação é, em si, um gesto de exposição e de risco: é colocar a palavra em movimento quando a perplexidade já não cabe no silêncio, é escrever desde o espanto diante de um mundo que insiste em repetir suas formas de crueldade, mesmo após tantas promessas de progresso.

Dizemos “plágio” não no sentido vulgar de cópia, mas como forma de devolver, em palavras, algo que já estava dito e advertido, na alma da educação popular e da psicanálise. Plagiar, aqui, é tentar escutar o murmúrio ancestral que habita ambas: o de que educar e analisar são gestos de liberdade e de responsabilidade, práticas de linguagem e de escuta que se insurgem contra a domesticação do saber, contra as ilusões civilizatórias que nos fazem acreditar que o avanço técnico basta para conter a destrutividade humana.

Para superarmos essa resistência, a que vem de fora e a que nasce em nós, resolvemos combatê-la escrevendo. Pois escrever, neste caso, é também um modo de análise: uma tentativa de dar forma ao que insiste em se dizer, mesmo quando o discurso

quer calar. Como na carta que se escreve quando já se sabe que o tempo é curto, a escrita aqui assume um tom de testemunho: falar da violência que se naturaliza, da exploração do mundo que se justifica por ganhos mesquinhos, da incapacidade de aprender com a história, não para moralizar, mas para sustentar a pergunta ética que atravessa sujeitos, povos e gerações.

Após alguns anos dedicados à pesquisa em educação e psicanálise, decidimos deslocar-nos do campo da educação formal, onde tradicionalmente se concentram a maioria das discussões dialógicas entre esses saberes e ofícios, para o plano da educação popular. Interessa-nos compreender o que há de mais fecundo e convergente entre a experiência popular de formação, marcada pela escuta que dá lugar à palavra do outro, pela coletividade e pela resistência, e a escuta psicanalítica, que se detém justamente ali onde a palavra falha, tropeça uma escuta que opera.

Esta última opera no intervalo entre uma palavra e outra, entre o dito e aquilo que insiste em não se deixar dizer. Trata-se, de um lado, da psicanálise em intensão e, de outro, daquela que ultrapassa os limites do consultório como presença no mundo, inscrevendo-se nos laços sociais, nas formas de violência, nas ilusões compartilhadas e também nas possibilidades de elaboração. Nosso objetivo, ao aproximar educação popular e psicanálise, é manter a diferença entre esses dois campos e a propriedade de cada um, não para separá-los, mas para pensar, nesse entremeio, em novas possibilidades éticas e políticas de transmissão e de ação transformadora no contexto brasileiro.

Partimos, assim, de um par de premissas. A primeira: tanto a educação popular quanto a psicanálise são ciências heréticas, nascidas de rupturas e de desobediências teóricas e práticas. Ambas recusam a naturalização da barbárie e colocam a palavra no centro do processo de transformação, seja como leitura crítica do mundo, seja como trabalho de elaboração daquilo que nos habita de mais destrutivo. A segunda premissa diz respeito ao necessário diálogo entre educação popular e psicanálise para o desenvolvimento de um projeto de alfabetização ecológica no atual cenário ambiental brasileiro — entendido não como adendo temático, mas como desdobramento ético inevitável de quem reconhece que não há amor possível entre mulheres e homens se não nos tornarmos capazes de amar o mundo.



Primeira premissa

No caso da educação popular, o que se reinventa no Brasil é o próprio lugar da teoria. Aqui, ela deixa de ser um discurso sobre o povo para se tornar uma prática da liberdade, uma experiência que educa enquanto luta, que pensa enquanto transforma, e que se funda na partilha do saber e na escuta da vida cotidiana. A heresia da educação popular está em desafiar o monopólio do saber institucional e afirmar que todo sujeito é portador de palavra, de história e de potência criadora.

No caso da psicanálise, o Brasil, ao acolhê-la sobremaneira nas universidades, acabou por retomar o espírito freudiano original: aquele que ousou pensar o homem fora das normas médicas, situando-o no campo simbólico, ético e cultural. Desse modo, a psicanálise coloca-se fora do jogo de poder das doutrinas sectárias que, em geral, atravessam as instituições de formação de psicanalistas. A psicanálise brasileira, assim, reaviva o gesto inaugural de Freud: deslocar o sofrimento do corpo para a palavra e da patologia para o sentido.

É nesse duplo gesto, o da educação que se emancipa e o da psicanálise que se desmedicaliza, que reconhecemos um campo comum: o da escuta como via de libertação e o da palavra como forma de resistência; resistência tanto à opressão e ao silenciamento social quanto àquela que, no campo psíquico, precisa ser atravessada para que o sujeito possa dizer o que ainda não pôde ser dito. É a partir desse campo compartilhado que nos voltamos, agora, à educação popular, buscando explicitar seus paradigmas não como um sistema fechado, mas como uma experiência viva de pensamento e de prática.

Para isso, propomos um diálogo didático entre nós, você, leitor, e Carlos Rodrigues Brandão, a partir de sua obra *O que é Educação Popular* (2006). Não se trata de parafrasear o autor, mas de caminhar ao seu lado, retomando os sentidos históricos, culturais e políticos que conformam a educação popular, compreendida não apenas como teoria pedagógica, mas como expressão viva da cultura, da resistência e da emancipação humana.

A pergunta que atravessa o livro, “o que é, afinal, educação popular?”, só encontra resposta quando alargamos o próprio sentido de educação. Brandão desloca-nos do lugar exclusivo da escola e faz-nos lembrar que reduzir educação a sistemas formais, métodos ou níveis escolares é esquecer o seu chão originário: a cultura. Educar nasce do cotidiano das relações, dos ofícios, dos ritos, das crenças e das linguagens que nos constituem. Se perguntarmos onde habita a educação, a resposta é direta: ela mora na cultura. E, se é assim, ensinar e aprender jamais foram monopólio da escola; família, trabalho, comunidade, movimentos e espaços coletivos sempre foram casas do aprender.

É nesse horizonte que a educação popular ganha espessura. Situada muitas vezes “à margem” do sistema escolar, essa margem não indica precariedade, mas resistência: resistência a ser capturada como modalidade institucional, a funcionar como complemento compensatório da escola e a esquecer que educar é sempre um ato ético, cultural e político. Para Brandão (2006), a educação popular é prática de liberdade forjada nas lutas das classes populares, um exercício coletivo de produção de saber e de poder voltado à reorientação do mundo vivido.

Para iluminar esse percurso, o autor identifica quatro sentidos históricos da educação popular. Primeiro, o tempo das comunidades originárias, anteriores à divisão social do saber, quando o conhecimento circulava na vida comum. Em seguida, o advento da educação pública, que amplia o acesso ao ensino, mas também institucionaliza e hierarquiza o saber. Depois, a educação popular como expressão das lutas sociais, reconstruindo saberes coletivos e criando espaços educativos fora e aquém do aparelho

escolar. Por fim, a educação como projeto de uma sociedade menos opressora e mais comprometida com a humanização.

Ao recuar às origens da humanidade, Brandão não o faz por nostalgia, mas para lembrar que educar é tão antigo quanto sobreviver. Antes da escola, havia iniciações, cuidados e trabalho por meio dos quais os mais velhos introduziam os mais novos nos códigos do convívio. Com a escrita, a cidade e a institucionalização do ensino, o saber separa-se do povo e torna-se propriedade de alguns. Desde então, a história da educação é atravessada pela tensão entre saber erudito e saber popular, uma separação nunca absoluta, marcada por trocas, reapropriações e resistências. A educação popular existe justamente nesse vaivém, como espaço de conflito e criação.

No contexto brasileiro, Brandão aponta um descompasso decisivo. Nos séculos XIX e XX, “educação popular” passou a designar a luta por escola pública e laica, conquista necessária, mas insuficiente quando tomada como finalidade última. A escola democratizada é indispensável, mas não neutra. Currículos, linguagens, avaliações e temporalidades escolares tendem a favorecer aqueles que já detêm capital cultural, convertendo a promessa de igualdade em desigualdade de resultados. Ainda assim, o povo nunca foi indiferente à escola; sempre a reivindicou. A exclusão, portanto, foi histórica e estrutural, não fruto de desinteresse.

Daí a distinção central sustentada por Brandão: educação pública não se confunde com educação popular. A primeira é aquilo que o Estado oferece, conquista democrática que precisa ser defendida e permanentemente repolitizada. A segunda é o que o povo constrói, dentro e fora da escola, a partir de suas necessidades e lutas. O desafio consiste em fazer com que as escolas deixem de ser apenas “para” o povo e se tornem também “do” povo, com participação real nas decisões e incidência coletiva sobre os fins da educação.

Essa distinção torna-se mais nítida no século XX, quando se multiplicam campanhas e experiências educativas. Brandão diferencia, então, duas lógicas: a educação de adultos tradicional, de caráter compensatório, voltada à adaptação ao sistema; e a educação popular, que rompe com essa lógica, politiza o aprender e produz emancipação. Na primeira, os programas são prontos e a participação é tutelada; na segunda, o conteúdo nasce da vida social e a participação converte-se em prática política.

Nesse campo de disputas, não há neutralidade. Inspirado em Gramsci, Brandão afirma que toda proposta educativa expressa um projeto de poder. Por isso, seu critério é rigoroso: a educação popular começa onde o trabalho pedagógico fortalece organizações populares existentes e se coloca a serviço de seus projetos, em vez de substituí-los por estruturas artificiais.

Quanto ao educador popular, Brandão é direto: quem educa, educa-se. Trata-se de uma travessia ética, na qual o educador deixa de ser técnico portador de conteúdos para tornar-se mediador do diálogo, oferecendo sua competência como parte de uma autoria coletiva. A educação popular, assim, não é método replicável, mas modo de presença: prática cultural que restitui ao povo o direito de dizer a palavra, compreender-se como sujeito histórico e governar a própria aprendizagem, num processo necessariamente coletivo e dialógico (Brandão, 2006, pp. 8–103).

Se quisermos uma conclusão, que seja esta: a educação popular, em Brandão, não é um tipo de escola, é um *movimento histórico, político e cultural* que acompanha as lutas do povo por dignidade, saber e poder. Começa na comunidade, passa pela disputa da escola e culmina em uma consciência libertadora em que aprender é também transformar o mundo. E, caro leitor, se toda educação é, em última instância, cultural, social e política, educar popularmente significa então, redizer a palavra com os outros, e redizê-la de tal modo que, ao pronunciá-la juntos, inauguramos o mundo que queremos habitar.

É precisamente nesse ponto, quando a palavra deixa de ser método e torna-se ato, quando aprender confunde-se com transformar, que a psicanálise se torna incontornável. Não como um saber auxiliar ou explicativo, mas como uma prática que, desde sua origem, também se funda na escuta, na palavra e na aposta de que dizer é um modo de deslocar o sujeito e o mundo.

Pode parecer um pleonasmo oferecer, neste ponto do ensaio, uma introdução à psicanálise, sobretudo em um texto destinado a uma revista dirigida, em geral, a leitores familiarizados com esse campo. No entanto caríssimo leitor, essa decisão justifica-se porque esse dossiê contém uma série de artigos dedicados à pesquisa em psicanálise e educação. Ao nos dirigirmos também a educadores, formadores e agentes da educação popular, torna-se necessário criar uma zona de passagem para aqueles a quem a psicanálise, por vezes, ainda soa distante ou excessivamente técnica. E aqui cabe uma breve digressão: mesmo Brandão cuja voz constitui, para nós, a espinha dorsal da reflexão sobre educação popular neste ensaio, em determinado momento de sua obra *O que é Educação Popular*, situa a psicanálise entre os “saberes de confraria” (Brandão, 2006, p.55), ao lado do convento, da escola livre de artes e dos artesanatos tradicionais, espaços formativos restritos, fechados e pouco permeáveis ao mundo comum.

Essa leitura, embora pertinente para caracterizar certas instituições psicanalíticas, acaba reduzindo a psicanálise a um espaço de reprodução corporativa e deixa de reconhecer seu potencial científico, ético, crítico e subversivo, justamente aquele que, em outros momentos, dialoga tão profundamente com os princípios da educação popular. É contra essa distância recíproca que buscamos, aqui, construir uma ponte.

Por essa razão que voltamos ao verbete “Psicanálise” (1926), escrito por Freud para a *Encyclopaedia Britannica*, buscando trazer à cena aquilo que tantas vezes foi colocado às margens - a dimensão herética da psicanálise". Ao percorrer, em diálogo com o autor, os principais sentidos desse verbete, historiado para o grande público enciclopédico, reencontramos não apenas a definição de um método, mas a narrativa de uma origem. Ali, a psicanálise não se apresenta como ciência acabada, mas como gesto inaugural: um saber que emerge precisamente daquilo que a ciência clássica evitava investigar.

O discurso freudiano emerge, portanto, ali onde a medicina clássica fracassava: diante de um sofrimento sem lesão, de um corpo que falava, os médicos recusavam-se a escutá-lo. A descrição dos primeiros passos do método, o encontro com a histeria, a escuta do sintoma, a descoberta da palavra como via de cura, detalhadamente exposta no verbete, revela o ponto cego da racionalidade positivista, ao expor os limites de uma ciência incapaz de acolher aquilo que não se deixava localizar organicamente. É precisamente nesse resto recalcado da ciência, nesse excesso que ela não sabe nomear, que Freud reconhece uma oportunidade epistemológica: transformar ruído em linguagem, sintoma em memória, silêncio em palavra. Assim, a psicanálise não surge como continuidade da medicina, mas como sua crítica interna, um saber que se funda no desvio, no excesso, naquilo que sobra quando a consciência já não dá conta (Freud, 1926/1966). Justamente esse excesso é o sujeito que a psicanálise, desde seus primórdios, identifica como sujeito da linguagem, sujeito do desejo que o domina e a cujas injunções está submetido.

Freud apresenta a psicanálise como uma psicologia profunda, aberta ao diálogo com outros campos, medicina, filosofia, literatura, antropologia e educação, formulação que hoje nos permite afirmar que sua prática teórica interdisciplinar garante sua presença na cultura como um saber que não se apoia em dogmas, mas na experiência e no diálogo com as mais diversas disciplinas. Freud compreendia, portanto, seus procedimentos como uma “psicologia” em movimento: um método de investigação e de tratamento oriundo da experiência e inclinado ao mundo. Nesse sentido, há nela uma afinidade com os saberes

populares, pois ambos os campos se alimentam do vivido, desconfiando das formas rígidas do pensamento e da autoridade institucional

É sobre essa base que se inscrevem as três pedras angulares da psicanálise, repressão, sexualidade e transferência. Mais do que conceitos, elas sustentam uma prática que Freud descreve como uma “segunda educação”, a qual não deve ser confundida com a pedagogia normativa: trata-se de um trabalho de desobstrução da palavra, de enfrentamento das resistências, de “educação” do desejo. O processo analítico educa na medida em que permite ao sujeito deslocar-se do destino imposto pela repressão social. Não é difícil reconhecer, portanto, no relato freudiano, que a psicanálise nasce como prática de resistência: resistência ao silêncio médico, à moral sexual, à cegueira científica e à hierarquia social que determina quem pode ou não falar (Freud, 1926/1966, pp. 259-265).

Importa sublinhar que há ainda, no referido verbete, uma dimensão ética frequentemente esquecida: a preocupação com o acesso das classes assalariadas ao tratamento analítico. Ao criticar a escassez de instituições que ofereciam análise aos assalariados, Freud explicita que o sofrimento psíquico não obedece às divisões de classe, ainda que o acesso ao cuidado, sim. Ele sabe que o inconsciente não se distribui segundo renda ou escolaridade: a dor é democrática, mas o acesso ao cuidado não. Nessa passagem do verbete, Freud retoma as linhas mestras de suas reflexões sobre a possibilidade de uma intervenção social da psicanálise, já enunciadas em sua conferência de abertura do 5º *Congresso Psicanalítico Internacional realizado em Budapeste (1919a/1966)*, texto que exploraremos mais adiante.

Digamos de modo simples: onde a época manda calar, a psicanálise insiste em escutar. Onde o mundo pede adaptação, ela pergunta pelo preço. Onde a civilização se absolve, ela devolve a conta. Se ela nos interessa aqui, é porque seu lugar é justamente esse: o entre — entre o dito e o insuportável, entre a promessa e a violência, entre a cultura e aquilo que nela insiste em não se civilizar.

É justamente aqui, quando a psicanálise se revela como um saber que nasce do resto, do recalcado e do que foi silenciado pela ciência de seu tempo, que se abre o terreno comum com a educação popular. Reconhecê-las como práticas heréticas, saberes que deslocam o centro de validação do saber, em suas origens não basta; é preciso avançar um passo e interrogar aquilo que, para além da coincidência histórica, as aproxima no plano epistemológico e ético. Antes de nos deslocarmos para a segunda premissa deste ensaio, o diálogo entre esses dois campos como contribuição decisiva para uma alfabetização ecológica no Brasil, cabe explicitar esse ponto de convergência: em ambos os casos, trata-se de saberes que emergem ali onde o discurso dominante falhou, recusou ou tentou apagar a palavra do sujeito.

Em ambos os casos, estamos diante de saberes que nascem precisamente daquilo que o discurso dominante rejeitou. A educação popular emerge da recusa do povo em aceitar que a escola, organizada segundo interesses de classe, seja a única guardiã legítima do conhecimento; a psicanálise, da recusa de Freud em admitir que o sofrimento sem lesão fosse inexistente apenas porque a medicina não sabia nomeá-lo. Tanto Carlos Rodrigues Brandão quanto Freud operam, assim, com aquilo que o saber hegemônico recalcou: o saber popular, no caso da educação; o inconsciente, no caso da psicanálise. Trata-se de um ponto de encontro histórico e conceitual, no qual o que foi silenciado retorna como direito à palavra.

Essa convergência sustenta-se, sobretudo, na aposta radical na palavra e na escuta. Na educação popular, dizer a palavra é transformar o mundo, pois é por ela que o povo se reconhece como sujeito de sua própria história. Na psicanálise, a transformação também se opera pela palavra, entendida não como simples veículo de comunicação, mas

como ato. O analisante, ao falar, se implica no que diz, confronta resistências, desloca defesas, reinscreve sentidos, podendo elaborar o que foi elaborado ou reafirmado ou desmentido. Essa palavra que transforma não opera apenas no plano psíquico individual: ela incide sobre o laço social que o sujeito mantém com o(s) outro(s). Em ambos os ofícios, a escuta funda a ética da prática: o educador aprende com o povo; o analista escuta aquilo que o sujeito não sabe que sabe, bem como o insuportável do silêncio — a angústia como manifestação do inconsciente (Lacan, [1962–1963] 2005, pp. 11–24).

Há ainda um traço mais discreto, mas decisivo: o reconhecimento de que o sujeito não é transparente a si mesmo nem acabado. Educação popular e psicanálise operam com um sujeito histórico, inacabado e atravessado por conflitos, como indica Brandão ao situar a educação no terreno da cultura viva e em permanente disputa. Por isso, ambas recusam pedagogias da imposição, do adestramento ou da transmissão de conteúdos prontos. Não há transformação pela imposição: na psicanálise, só há mudança quando algo pode ser trabalhado psiquicamente; na educação popular, só há emancipação quando o saber é problematizado e reconstruído no laço coletivo. Eis o ponto ético que as aproxima: analista e educador popular não conduzem destinos, criam condições para que deslocamentos ocorram.

Postos esses traços comuns entre educação popular e psicanálise, impõe-se abrir um parêntese antes de avançar: a maneira como Freud tratou os chamados “ofícios impossíveis” educar, governar e psicanalisar (Freud, 1937/1976, p. 262) e foi posteriormente lido, em relação a ele. À luz de nossa própria experiência, aprendemos que essa sentença funciona como um dispositivo pedagógico às avessas.

Bastava insinuarmos, em sala de aula, a possibilidade de um diálogo entre educação e psicanálise para que surgisse o veredicto disciplinador: “Freud disse que educar é impossível.” A frase encerrava a discussão; o não dito ocupava o resto. Por ironia freudiana, o aforismo criado para nomear a complexidade do educar convertia-se, nas mãos de alguns, em interdito doutrinário. O que se esquecia, ou recusava-se a lembrar, que o impossível, afinal, também educa.

Para avançar, é decisivo retomar o alerta de Rinaldo Voltolini, ao lembrar que a formulação freudiana assume a forma de um aforismo, texto breve, moral e fragmentário e, por isso, “se presta a confusões e a projeções de toda ordem” (Voltolini, 2011, p. 25). A impossibilidade em jogo não é prática, mas lógica: não significa que educar, curar ou governar sejam inexecutáveis, mas que pertencem a um campo estruturalmente inalcançável. Como sintetiza o autor, “impossível não quer dizer inexecutável” (p. 25).

É justamente nesse ponto que se produz uma dobra conceitual decisiva no pensamento freudiano, quando o impossível passa a ser lido não como paralisia, mas como orientação. É a partir dessa torção que situamos, de forma assumidamente nossa, a noção de *incompletável*, a qual emerge do encontro entre três registros distintos: o impossível freudiano, de ordem lógica; o inexecutável, como equívoco de leitura, de ordem prática; e o assintótico freudiano, de ordem clínica.

Freud recorre ao termo *assintótico* em “Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica” (1919a/1976) para descrever a evolução lenta e interminável observada em certos quadros, como as neuroses obsessivas: avança-se, melhora-se, aproxima-se da cura, sem jamais tocá-la plenamente (1919a/1976, pp. 177–178). O assintótico nomeia, assim, um limite estrutural: há processos que não se concluem, apenas se aproximam. Lido em continuidade com os ofícios impossíveis, esse conceito revela que o impossível não suspende o gesto clínico nem o educativo; orienta-o. Não marca a desistência, mas o horizonte, - aquilo que, justamente por não se completar, sustenta o trabalho.

Segunda premissa

A nossa segunda premissa parte do necessário diálogo entre a educação popular e a psicanálise para o desenvolvimento de um projeto de alfabetização ecológica no atual cenário ambiental brasileiro. Antes de adentrarmos, contudo, no mérito das nossas proposições, cabe aqui ao leitor um desvio momentâneo, que é, ao mesmo tempo, justificativa conceitual e referência autoral ao uso que fazemos da expressão alfabetização ecológica, e não simplesmente educação ambiental.

A distinção não é meramente estilística. Nossa fonte inspiradora é a obra *Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável* (2006), organizada por Fritjof Capra e colaboradores. No prólogo do livro, escrito por um dos pioneiros da alfabetização ecológica e do design sustentável, David W. Orr, encontramos uma crítica decisiva à noção convencional de educação ambiental. Para Orr, essa expressão tende a sugerir um acréscimo periférico ao currículo, aulas sobre meio ambiente, disciplinas anexas, quando o que está em jogo é algo muito mais radical: uma transformação profunda no conteúdo, nos processos e no alcance da educação em todos os níveis.

Ao propor o termo *alfabetização ecológica*, Orr desloca o problema do plano informativo para o plano formativo e estrutural. A crise ecológica, afirma ele, é antes de tudo uma crise da educação, pois reflete um desequilíbrio anterior da mente; não se trata apenas de inserir novos conteúdos, mas de reconhecer que toda educação é, inevitavelmente, educação ambiental, seja por inclusão, seja por exclusão. Daí a exigência de uma formação que articule cabeça, mão e coração, capaz de perceber os sistemas vivos e o “padrão que interliga”. (Orr, *apud* Capra, 2006, pp. 10 e 11)

É justamente esse deslocamento, da adição de conteúdos para a metamorfose da forma de educar, que nos permite estabelecer a ponte com a psicanálise. Pois, se educar e analisar são ofícios impossíveis no sentido lógico e, como sugerimos, estruturalmente *incompletáveis*, então qualquer projeto que se arrisque a articular educação e psicanálise precisa assumir, desde o início, essa condição de não fechamento. Trata-se de um trabalho sem garantia de acabamento, sempre aquém do ideal, sempre em curso, tal como a própria alfabetização ecológica pensada por Orr, que não se conclui na aquisição de saberes, mas se sustenta como um processo contínuo de reinscrição do sujeito no mundo que habita.

É nesse horizonte que formulamos nossa segunda premissa: no contexto brasileiro contemporâneo, torna-se necessário apostar no diálogo entre educação popular e psicanálise como eixo ético-político de um projeto de alfabetização ecológica, um projeto que reconheça a incompletude estrutural do sujeito e a impossibilidade de qualquer educação totalizante, normativa ou redentora. A pertinência dessa aposta evidencia-se quando retomamos o diagnóstico freudiano sobre a formação nas instituições de ensino,

marcado por uma crítica à educação superior excessivamente orientada pelos saberes técnico-científicos. Ao privilegiar domínios como anatomia, física ou química, esse modelo produzia uma formação cindida, deixando à margem o papel decisivo dos fatores psíquicos e operando uma verdadeira mutilação do sujeito em nome da especialização do saber (Freud, 1919i/1976 p. 185).

Essa crítica antecipa, de modo surpreendente, o que Paulo Freire posteriormente nomearia como



Tarsila do Amaral.

Antropofagia (1929)

Pinacoteca do Estado de São Paulo

educação bancária, puramente informativa, e ilumina o caráter estruturalmente lacunar de toda prática que se proponha a trabalhar com sujeitos, e não apenas com conteúdos. Trabalhar com sujeitos implica lidar com a falta, com o não-sabido e com aquilo que escapa à mensuração técnica; ignorar essa dimensão é reproduzir uma racionalidade que exclui o humano em sua experiência mais fundamental. Não se trata de uma intuição isolada, mas de uma linhagem que reconhece em Paulo Freire um salto decisivo no campo da educação popular. Como destaca Brandão, essa educação não nasce como conceito acabado, mas como experiência em estado de emergência, nos anos 1960, deslocando-se da “educação de base” para uma perspectiva politicamente “básica”, voltada à formação da consciência histórica. É nesse movimento, da crítica à proposição, de *Educação como Prática da Liberdade* à *Pedagogia do Oprimido*, que a educação popular se afirma como prática cultural de liberdade, tornando-se “popular” não por atender aos trabalhadores, mas por produzir com eles um saber enraizado em seu projeto histórico e em sua potência transformadora (Brandão, 2006, pp. 81–88).

Nesse mesmo horizonte, nossa premissa é que a implantação da psicanálise na universidade brasileira teve papel decisivo, em contraste com o que ocorreu nas universidades europeias, que, num primeiro momento, rejeitaram a hipótese do inconsciente, para restaurar o gesto freudiano inaugural: a escuta do Outro, da alteridade. A figura de Durval B. Marcondes é emblemática: psiquiatra e psicanalista ligado ao campo do ajustamento escolar, fundador das Clínicas de Orientação Infantil e membro fundador da Sociedade Brasileira de Psicanálise, criou o primeiro curso de Psicologia na Universidade de São Paulo e introduziu a psicanálise também no curso de Sociologia da mesma universidade (Valladares de Oliveira, 2005). A partir daí, sua presença em graduações e pós-graduações em Psicologia tornou-se significativa, articulando teoria e clínica, e irradiou ainda que em menor escala, para educação, literatura, artes visuais, ciências sociais e ciência política, favorecendo interlocuções decisivas. O mais relevante, para nós, é que a psicanálise brasileira introduziu cedo, no “templo do saber”, o furo que reorienta a maneira de dirigir-se ao humano, irreduzível aos regimes de totalização do conhecimento.

Essa abertura ao furo encontra ressonância, em chave cultural, na própria entrada do modernismo no Brasil. A Semana de Arte Moderna (1922), com o “Grupo dos cinco”, Mário de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade, não foi simples importação de modelos europeus: foi invenção de gesto, ruptura de cânones, estética descontínua e atravessada por restos, afinada com o inconsciente. Não por acaso, Freud já havia nomeado, no interior desse horizonte modernista, a ferida decisiva: o eu não coincide consigo mesmo— “o eu não é senhor em sua própria casa” (Freud, 1917a/1976, p.135).

Em Oswald de Andrade, esse encontro radicaliza-se pela antropofagia: devorar o estrangeiro sem integrá-lo, transformar sem reconciliar, fazer do resto motor da criação. No *Manifesto Antropofágico* (1928), ele formula essa relação de modo paradoxal e, por isso mesmo, preciso em sua contradição, ao dizer que sua ferramenta “só pode ter ligações estratégicas com Freud”, mas que “Freud é apenas o outro lado do catolicismo” (Andrade, 1929/2019). O gesto antropofágico não descarta Freud: consome-o como alteridade e, ao fazê-lo, outr(a)-se.

Algo semelhante se lê em *Macunaíma*, de Mário de Andrade: o “herói sem nenhum caráter” é figura sem unidade identitária, composta por identificações móveis, pulsões contraditórias e restos não simbolizados; a psicanálise entra aí menos como repertório e mais como operador formal para que instabilidade, contradição e ausência de núcleo fixo se tornem princípio narrativo (Noemi Jaffe, 2008). Em nossos tempos, essa linhagem reinscreve-se teoricamente quando Tania Rivera propõe uma *psicanálise*

antropofágica: inspirada na leitura oswaldiana do mito da horda primitiva de *Totem e tabu*, ela pensa um laço identificatório criativo que implica devorar, digerir e regurgitar o outro dominante, desorganizando o ideal de completude do eu (Rivera, 2020, pp. 17-19.). Não se trata de escolher entre nacional e estrangeiro, mas de reconhecer que existimos como processamento de alteridades, operação que não busca síntese, mas se organiza em torno do conflito e do resto. Nesse ponto, Rivera aproxima-se do que Lacan formula no *Seminário 17 — O avesso da psicanálise* (1969/1970): não há laço social sem aquilo que nele resiste à harmonia; é esse ponto de impossibilidade, esse não-todo, que mantém a psicanálise viva e politicamente implicada.

Há, porém, uma camada ainda mais decisiva para nossa articulação entre psicanálise e educação: Freud sempre soube que a psicanálise, mesmo quando ensinada, “não poderia jamais ser plenamente aprendida”. Ao responder às objeções sobre seu ensino universitário, afirma: “o estudante de medicina jamais aprenderia a psicanálise propriamente dita [...] isso é procedente se temos em mente a verdadeira prática da psicanálise” (Freud, 1919i/ 1966 p. 187). Essa impossibilidade de aprendizagem plena antecipa, por outra via, o inacabamento freiriano e converge com a nossa noção de incompletável: formação não é aquisição total, mas travessia.

É nesse cruzamento, entre uma educação popular que nasce da luta coletiva e uma psicanálise que se reinventa sob o signo do retorno à experiência freudiana germinal, a escuta do inconsciente, que pretendemos articular uma aliança entre ambas e a alfabetização ecológica. Não porque possamos oferecer um modelo pronto, mas porque, como Freire nos ensinou, somos seres inacabados e, no sentido mais radical, herdeiros de obras incompletáveis. Com Freire, aprendemos que toda transformação começa pela escuta; com a história da psicanálise brasileira, aprendemos que escutar a diferença, seja do inconsciente, seja do outro social, jamais se completa: reinventa-se. Se educar e analisar são ofícios estruturalmente impossíveis e, por isso, estruturalmente incompletáveis, talvez seja esse impossível que nos convoque: não ao domínio, mas ao cuidado; não ao fechamento, mas à travessia. Entre a educação popular que desvela a história e a psicanálise que recolhe o desejo, abre-se um caminho possível para a alfabetização ecológica, inacabado, mas urgente. E é nele que nos situamos: não para produzir síntese final, mas para habitar o entre onde educar, analisar e cuidar do mundo se tornam tarefa tão impossível quanto imprescindível.

Um aspecto decisivo a ressaltar, e que convido a considerar com atenção, é que a presença da psicanálise no pensamento freiriano não é episódica: trata-se de um diálogo estruturante, ainda que pouco reconhecido. Assim como o modernismo se deixou atravessar por Freud, Freire mobiliza noções como inconsciente, identificação e culpa para pensar a violência e a crueldade que sustentam a opressão. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele chega a afirmar: “Numa psicanálise da ação opressora, talvez se pudesse descobrir [...] no que chamamos [...] de falsa generosidade do opressor, uma das dimensões de seu sentimento de culpa [...]. Acontece que paz não se compra, se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido na opressão.” (Freire, 1968/2023, p. 196). “Psicanalisar a ação opressora”, aqui, nomeia uma operação crítica: conscientizar o dominado sobre valores, discursos e ideais do dominador introjetado — uma intuição que antecipa debates centrais sobre subjetividade política.

Esse diálogo explicita-se ainda mais no exílio, em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, quando Freire e Antonio Faundez formulam a libertação como “uma espécie de psicanálise histórica, ideológica, cultural, política, social”, na qual “o divã do psicanalista é substituído pelo campo de luta, pelo engajamento”; e concluem, sem rodeios: “É necessária uma psicanálise histórico-cultural.” “Uma psicanálise pela libertação.” (Freire & Faundez, 1985/2021, p. 157). O mesmo raciocínio reaparece em

Pedagogia da Autonomia, ao afirmar que a alfabetização só ganha sentido humano se realizar “uma espécie de psicanálise histórico-político-social” que resulte na “extrojeção da culpa indevida” (Freire, 1997/2023, p. 96). Freire, assim, não apenas dialoga com a psicanálise: convoca-a como necessidade ético-política do ato educativo, na medida em que ensinar e aprender implicam lidar com a história afetiva dos sujeitos e com as forças que atravessam o oprimido e o opressor.

De modo análogo, desde outro campo, Freud também se inquieta com a democratização da psicanálise e com seu alcance entre os mais pobres, lembrando que, para os vulneráveis, falar do sofrimento pode ser ainda mais difícil, o que apenas aumenta a urgência ética da escuta. No já citado 5º. *Congresso Psicanalítico Internacional*, ele reconhece que a análise alcançava poucos, em geral das classes abastadas, e aposta num despertar da consciência social: no futuro, a sociedade reconheceria o sofrimento psíquico como problema de saúde pública e garantiria aos pobres o direito ao cuidado, o que exigiria intervenção do Estado e transformação técnica para novas condições históricas e sociais. Freud adverte, sem idealização, que a dureza da vida pode reduzir incentivos à cura e que a doença pode funcionar como último recurso de amparo social; ainda assim, sustenta que a psicanálise não pode ser indiferente à desigualdade e deve interrogar continuamente suas condições de transmissão, alcance social e responsabilidade ética (Freud, 1919a/1976). E não ficou apenas na advertência: entre 1920 e 1938, dez cidades em sete países instituíram clínicas públicas ligadas à IPA; no pós-escrito de *Estudos Autobiográficos*, Freud registra institutos de formação e clínicas externas onde analistas e alunos ofereciam tratamento gratuito a “pacientes de recursos limitados” (Freud, 1935/1976, p. 92).

Diante desse percurso, torna-se evidente que, para Freire, educar é atravessar a geografia íntima do sujeito e abrir espaço para que a culpa indevida seja expulsa e a voz própria emerja; e que, para Freud, analisar é devolver ao sujeito uma palavra interdita, mais difícil e mais urgente de sustentar nas classes populares. Em ambos, impõe-se o mesmo imperativo: que ninguém seja privado de dizer sua dor, sua história, seu desejo. É aqui que



Djanira da Motta e Silva

Sem título (1966)

seus caminhos se tocam, e é desse ponto que se funda nossa segunda premissa: a educação popular, tal como se constitui na herança freiriana, e a psicanálise, tal como se enraizou no Brasil, operam hoje como patrimônios ético-culturais capazes de sustentar, em sua diferença, uma mesma exigência histórica. Educar e analisar são tarefas impossíveis, mas inevitáveis; inacabadas e, no que nos cabe propor, verdadeiramente incompletáveis, e é a partir desse chão comum, situado no contexto brasileiro, que se abre a possibilidade de uma alfabetização ecológica que não se reduza à técnica, mas se afirme como gesto de cuidado, palavra e responsabilidade com os territórios, os sujeitos e a vida no Brasil.

O chamado final de Paulo Freire

Se até aqui acompanhamos Freire na convocação explícita de que a educação popular se abra à psicanálise, para alcançar aquilo que somente a escuta dirigida ao outro

pode desvelar, é preciso notar que esse movimento não se encerra em si mesmo. Ao contrário: ele prepara o terreno para uma segunda convocação, igualmente decisiva e ainda mais urgente no presente brasileiro: a de que educar é também assumir a Terra como lugar de cuidado. A mesma ética que exige escutar o oprimido exige, agora, escutar a casa. Assim, o gesto freiriano que chamou a psicanálise para dentro da educação é o mesmo que, ao final de sua vida, estende esse chamado à ecologia, palavra que vem do grego *oikos* (casa) e *logos* (estudo) e que significa literalmente “estudo da casa” ou do “habitat dos seres vivos”. Não se trata, portanto, de duas agendas desconexas, mas de um único arco ético: educar para libertar e educar para cuidar do mundo/natureza pertencem à mesma geografia da amorosidade que sustenta seu pensamento. É nesse contínuo, da escuta do sujeito à escuta do planeta, que se inscreve o chamado final de Paulo Freire; e é também aqui que o prólogo do ensaio se deixa reler: as duas cartas, fundidas em “poesia”, não eram ornamento, mas um dispositivo de leitura. A carta freiriana já dizia “amar o mundo”; a carta freudiana perguntava, com rigor sombrio, “que espécie de futuro nos aguarda?”, quando uma espécie insiste em explorar, para sua ruína, o poder sobre os recursos naturais. O “plágio”, assim, já era a cena do problema: escuta, ética e destino da vida.

A afinidade torna-se ainda mais fértil quando consideramos que Freud introduz a pulsão de morte como força que impele o sujeito, consciente ou inconscientemente, à repetição destrutiva. Como ele nos mostra em *O mal-estar na Cultura*, quando a energia da pulsão de morte “surge sem propósito sexual, incluindo a mais cega fúria de destruição, não podemos ignorar que a sua satisfação está conectada a um gozo [*Genuß*] narcísico extraordinariamente elevado, pelo fato de essa satisfação mostrar ao Eu a realização de seus antigos desejos de onipotência” (Freud, 1930/2020, p. 375). Urge ainda dizer que o autor sublinha, em seguida, que o derivado e principal representante da pulsão de morte, “a pulsão de agressão natural dos seres humanos, hostilidade de um contra todos e todos contra um”, se opõe à cultura. (idem, p. 376). A devastação ambiental, que ameaça a própria sobrevivência da espécie, pode então ser lida como manifestação coletiva dessa economia: sabemos, mas repetimos; reconhecemos o risco, mas continuamos a destruir. Freire, por sua vez, observa lógica semelhante quando descreve a adesividade do oprimido ao opressor: há gozo na repetição, mesmo quando ela fere. A psicanálise, aqui, ilumina a educação popular ao revelar que a devastação do planeta e a reprodução da opressão emergem de matrizes psíquicas análogas: ambas são formas de destrutividade contra a vida.

Há ainda um terceiro ponto decisivo de aproximação: a noção freudiana de herança arcaica. Ao afirmar que certas marcas se inscrevem e se renovam ao longo das gerações, Freud oferece uma chave potente para pensar a ecologia como responsabilidade intergeracional. É nesse contexto que ele escreve, em *Totem e tabu*, retomando um célebre verso de Goethe: “Aquilo que herdaste de teus ancestrais, conquista-o para fazê-lo teu.” (1913/1976, p. 159). A herança, aqui, não é destino nem repetição passiva, mas tarefa ética: aquilo que nos precede exige elaboração, assunção e responsabilidade. Freire, que sempre pensou a educação como legado e projeto histórico, encontra nesse ponto uma consonância profunda com Freud: educar é acolher o que recebemos e recriá-lo historicamente; é cuidar do mundo que nos foi confiado para que possa servir aos que virão. Nessa perspectiva, a ecologia não se acrescenta à pedagogia freiriana como tema externo, mas apresenta-se como desdobramento necessário de sua ética da herança, da responsabilidade e da esperança, exatamente no sentido em que a alfabetização ecológica propõe uma transformação da relação com os sistemas vivos e do modo como habitamos a casa comum.

Por fim, a crítica freudiana ao narcisismo ajuda-nos a esclarecer o passo decisivo dado por Freire em direção a uma ética ecológica. Em *Uma dificuldade no caminho da psicanálise* (1917a/1976), ao retomar os golpes narcísicos contra o “narcisismo universal”, cosmológico, biológico e psicológico, Freud mostra como o segundo golpe incide sobre a pretensão de superioridade do homem civilizado em relação aos animais, sustentada na crença numa alma imortal e numa ascendência divina que autorizaria o humano a romper o laço de comunidade que o vincula ao reino animal (p.132). Ele observa, ainda, que essa posição de exceção está ausente tanto nas crianças quanto nas cosmologias dos chamados povos “primitivos”. Reatualizada, essa crítica permite nomear um impasse contemporâneo: a fantasia de superioridade persiste sob a forma de uma cisão entre natureza e cultura, pela qual os falantes se colocam acima das demais formas de vida, legitimando a exploração como se a natureza fosse exterior ao humano. Em contraposição, perspectivas como a dos povos indígenas da Amazônia recusam tal prerrogativa e afirmam modos de existência fundados na continuidade entre o humano e o não humano (Fortes, 2025, p.16). A ecologia, ciência das interações entre os seres vivos e o meio, exige, portanto, descentramento: reconhecer que não somos donos da criação, mas parte dela. Freire chega ao mesmo ponto por outra via, quando afirma que não há amor verdadeiro entre seres humanos sem amor ao mundo. Se Freud nomeia o gozo narcísico como obstáculo ao vínculo, Freire o enfrenta no plano da práxis educativa.

É nesse terreno comum, vida ameaçada, necessidade de limites, responsabilidade pelos que virão, que se inscreve o chamado final de Paulo Freire. Doze dias antes de sua morte, em carta datada de 21 de abril de 1997, publicada postumamente em *Pedagogia da indignação*, Freire declara a urgência e o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, tais como o direito à vida dos humanos e a dos outros animais, bem como à vida dos rios e das florestas. E, continuando, ele confessa:

“não acredito na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental nesse fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.” (Freire, 1997/2021, p. 77).

É difícil imaginar convocação mais direta. Ao afirmar que não há amor entre os seres humanos sem amor ao mundo, Freire inscreve a ecologia no coração de uma educação radical, crítica e libertadora. Não se trata de acréscimo temático tardio, mas da explicitação de uma ética que sempre atravessou sua obra: a libertação humana é inseparável da responsabilidade com a vida em todas as suas formas. É nesse sentido que Streck, Redin e Zitkoski (2010) observam que, em Freire, o amor ao mundo preside tanto a possibilidade do amor entre os homens quanto a ecorresponsabilização pela Terra como casa comum, permitindo reler retrospectivamente sua produção como uma práxis ecológica — uma ecopedagogia antes mesmo de receber esse nome (Streck; Redin e Zitkoski 2010, p. 170). E é aqui que o fio do ensaio retorna, com exatidão, ao seu prólogo: a carta de Freire e a carta de Freud, “confundidas” num mesmo gesto, já anunciavam que a ética, quando levada até o fim, não se esgota na denúncia da crueldade, ela exige uma resposta ao destino do mundo.

É escutando essa convocação freiriano-freudiana, que articula escuta, limite, herança e cuidado, que antecipamos nossa defesa: articulada à psicanálise, a educação popular pode, e talvez deva erguer hoje uma nova bandeira ética no Brasil, a da alfabetização ecológica, pois, ao nos apropriarmos da concepção de alfabetização formulada por Freire (1982) em *A importância do ato de ler- em três artigos que se complementam*, quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, deslocamos o ato de ler do plano técnico para o campo da experiência histórica, ética e

transformadora: ler é apreender criticamente as relações que constituem o mundo vivido; e se esse mundo é histórico e social, ele é também ambiental, de modo que a leitura crítica da realidade inclui, necessariamente, nossa relação com a natureza, com os territórios e com as formas de habitar a vida (Freire, 1982/1989, pp. 9–11). A articulação com Freud aprofunda essa compreensão ao lembrar que não há leitura neutra: a relação do sujeito com o mundo é atravessada pela luta incessante entre Eros e Tanatos; e a crise ambiental pode ser lida como sintoma de modos históricos de negação do limite e da alteridade. Assim, quando Freire afirma que ler o mundo é também “escrevê-lo” e “reescrevê-lo”, abre-se um campo ético que encontra ressonância na psicanálise: transformar implica elaborar resistências. A alfabetização ecológica, portanto, não acrescenta um adjetivo ao que defendemos: nomeia o desdobramento necessário de nossa proposta, ler criticamente um mundo marcado pela crise ambiental e sustentar práticas capazes de reinventar nossas formas de coexistência com a vida.

Se Freire nos lembra, com a nitidez de suas últimas palavras, que não há amor verdadeiro entre mulheres e homens sem amor ao mundo, Freud obriga-nos a reconhecer que esse amor não se sustenta sem trabalho: trabalho de elaborar a destrutividade, de enfrentar o gozo de uma onipotência que recusa limites, de transformar repetição em responsabilidade. É por isso que a alfabetização ecológica, em nossa aposta, não é um adorno ambiental da educação popular, mas seu desdobramento necessário: ler o mundo hoje é ler também a ferida ecológica que nos atravessa e, ao mesmo tempo, escutar o que em nós resiste a mudá-lo. Entre a esperança freiriana e a experiência freudiana do incompletável, fica a convocação: educar, analisar e cuidar como um único gesto inacabado, sem garantias, mas inadiável, para que Eros não seja vencido pela pulsão de morte na casa comum.

Aqui se deixa entrever, de forma condensada, o horizonte que atravessa todo este ensaio. Ao retomar a proposta lacaniana da psicanálise em extensão, percebe-se a potência do discurso analítico para produzir efeitos sempre que é convocado a interrogar os discursos que organizam o mundo e a tratar os fenômenos sociais contemporâneos. Trata-se, portanto, da presença do discurso analítico para além do consultório, sem que isso implique sua diluição em ideologia ou em uma visão de mundo totalizante (Lacan, 1967/2003).

Essa concepção encontra uma afinidade estrutural com o gesto freiriano de problematizar a noção de extensão. Em *Extensão ou comunicação?*, Freire (1968/2023) denuncia o risco de uma extensão difusionista, vertical e colonizadora, fundada na transferência unilateral de conteúdos. Ao fazê-lo, não rejeita a extensão em si, mas a reinscreve sob outra lógica: a da comunicação dialógica, na qual o saber se produz no encontro entre sujeitos, a partir da leitura do mundo, da palavra compartilhada e da responsabilidade histórica. Em Freire, extensão só se justifica quando se converte em diálogo problematizador e participação crítica na transformação da realidade social.

É precisamente nesse ponto que situamos nossa aposta: a articulação entre educação popular e psicanálise só se sustenta quando, de um lado, assume a chave freiriana da comunicação dialógica e, de outro, a chave lacaniana da psicanálise em extensão. Esse entrelaçamento oferece o único horizonte conceitual capaz de sustentar, no Brasil, uma proposta de educação ambiental que não recaia nem no tecnicismo nem no moralismo pedagógico. Operar a psicanálise onde ela é convocada, por exemplo, nas escolas, implica reconhecer, com Freire, que ninguém educa ninguém e, com Freud, sustentar que todo ato educativo se exerce sob o signo de um limite estrutural, marcado pela impossibilidade do domínio pleno de seus efeitos.

Ao recolocarmos a educação popular no centro da cena, retomamos o ensinamento de Brandão (2006): educação popular não é um tipo de escola, mas um movimento

histórico, político e cultural por meio do qual o povo conquista o direito de dizer a palavra e de governar sua própria aprendizagem. E, ao recolocarmos a psicanálise em sua origem freudiana, reafirmamos seu caráter herético: um saber nascido justamente daquilo que a ciência clássica recusou escutar. É nessa dupla heresia — a da educação popular, que recusa a neutralidade escolar, e a da psicanálise, que rejeita ser reduzida à doutrina de adaptação — que situamos a possibilidade de uma educação ambiental à altura do colapso ecológico e das catástrofes ambientais do século XXI.

Essa articulação exige, contudo, um cuidado decisivo. Freud (1933/1976) advertiu que a psicanálise não é uma *Weltanschauung*, nem credo político, mas um método de escuta e interpretação do sofrimento, fundado na experiência e aberto à revisão. Mesmo quando pensada como “psicoterapia para o povo”, seus elementos mais efetivos permanecem aqueles tomados à psicanálise “estrita e não tendenciosa” (Freud, 1919a/1966 p. 179). É precisamente essa recusa de se converter em ideologia que a torna, aqui, preciosa: ao lado de Freire, que convoca uma psicanálise histórico-cultural e histórico-político-social como exigência do ato educativo, a psicanálise pode ser reinscrita como ética da escuta e do inacabamento, não como sistema fechado.

Nesse sentido, a psicanálise comparece neste ensaio não como bandeira militante, mas como forma rigorosa de ler o mal-estar contemporâneo, inclusive o mal-estar ecológico, iluminando a repetição mortífera que nos faz saber e, ainda assim, devastar. Do outro lado desse arco, a educação popular freiriana recorda-nos que toda educação é cultural, social e política. Se sua obra pode ser relida como uma ecopedagogia antes do nome, então a educação ambiental no Brasil não pode permanecer como tema periférico ou transversal: ela precisa tornar-se eixo estruturante da experiência formativa. Mas esse eixo não se impõe por decretos curriculares; ele se constrói quando a palavra ecológica passa a ser pronunciada pelo povo, em primeira pessoa, articulando memória ancestral, conflitos presentes e responsabilidade pelos que virão.

É a partir desse duplo movimento, a extensão ética da psicanálise ao laço social e a ampliação freiriana da educação como prática histórica de palavra e escuta, que encerramos este ensaio e nos deslocamos, a seguir, para as Considerações finais.

Considerações finais

Chegamos ao incompletável fim, e talvez devêssemos começar lembrando de onde partimos. Não partimos de um conceito, nem de um programa, nem de uma tese “pura”. Partimos de um gesto: duas cartas que não pediam para virar teoria, mas para serem escutadas. Ao colocarmos, no prólogo, a voz final de Paulo Freire ao lado da carta de Freud a Romain Rolland, fizemos um “plágio” deliberado para que a história falasse numa mesma respiração. Esse plágio não foi ornamento; foi método. Ele nos obrigou a sustentar, desde a primeira linha, aquilo que o mundo contemporâneo insiste em diluir: a pergunta ética. Freire falava, em forma de perplexidade, da impossibilidade de amar os seres humanos sem amar o mundo; Freud perguntava, com rigor sombrio, que futuro aguarda uma espécie que insiste em explorar os recursos naturais para a própria ruína. Não somamos essas vozes: deixamos que se contaminassem, porque é nesse contágio que se revela algo decisivo do nosso tempo.

Se procedemos assim, foi porque desconfiamos de um risco: o de tratar educação popular, psicanálise e ecologia como simples ampliação temática. O percurso do ensaio mostrou o contrário. Não se trata de adição, mas de deslocamento. E foi desse deslocamento que emergiram as duas premissas que o sustentam.

A primeira foi acompanhada passo a passo: educação popular e psicanálise aparecem, desde suas origens, como saberes heréticos, práticas que emergem quando o

discurso dominante falho, recusa ou recalca. Em Brandão, a educação popular não se define como modalidade escolar, mas como movimento histórico, político e cultural por meio do qual o povo conquista o direito de dizer a palavra e de governar sua própria aprendizagem. Em Freud, a psicanálise nasce ali onde a ciência médica se recusava a escutar um sofrimento sem lesão, transformando ruído em linguagem, sintoma em história, silêncio em palavra. Em ambos, a ética da prática funda-se na escuta; e, quando a escuta funda uma prática, a palavra deixa de ser instrumento e torna-se ato.

Daí o ponto comum que atravessou o ensaio: tanto o educador popular quanto o analista não conduzem destinos; acompanham deslocamentos. Isso supõe reconhecer o sujeito como não transparente a si mesmo, não acabado, atravessado por conflitos. O aforismo freudiano dos “ofícios impossíveis”, quando lido sem reducionismo, não autoriza desistência; orienta o trabalho. Impossível não é inexequível: é limite lógico que impede a totalização e preserva a abertura. Foi nesse ponto que situamos, como contribuição assumidamente nossa, a noção de incompletável, não como conceito fechado, mas como operador ético que nomeia aquilo que não se conclui e, justamente por isso, sustenta o gesto de educar e analisar como travessia.

A segunda premissa decorre dessa primeira, mas não poderia ser tímida. Se educação popular e psicanálise se encontram como heresias da palavra, o presente brasileiro impõe a pergunta: a que exigência histórica esse encontro deve responder hoje? Foi aqui que a alfabetização ecológica se impôs não como moda, mas como necessidade. Ao retomarmos a crítica de David W. Orr à noção convencional de “educação ambiental”, tornou-se evidente que, quando o ambiental vira adendo curricular, perde-se o essencial. A crise ecológica é crise formativa, crise da mente, e exige uma transformação da forma de educar, não apenas dos conteúdos, mas do modo de perceber sistemas vivos e de habitar o mundo.

Nesse ponto, o ensaio exigiu rigor. Uma alfabetização ecológica à altura do Brasil não pode ser nem tecnicista, nem moralizante. Precisa atravessar sujeitos. Precisa tocar aquilo que nos faz saber e, ainda assim, repetir. É aqui que Freud retorna com força: sua crítica à formação excessivamente orientada pelos saberes técnico-científicos antecipa o que Freire denunciaria como educação bancária e revela algo decisivo, trabalhar com sujeitos é trabalhar com a falta, com o não-sabido, com o que escapa à mensuração. Ignorar isso é mutilar o humano em nome da eficácia.

Foi nesse momento que uma passagem brasileira ganhou densidade própria. Não falávamos de um simples “uso” da psicanálise no Brasil, mas de um enraizamento que se deu por múltiplas vias: pela entrada precoce na universidade, pelo diálogo com as artes e as ciências humanas, pela interlocução com os dilemas sociais do país e pela recusa persistente à adaptação normativa do sofrimento. Reconhecê-la como ética — ética da escuta, da responsabilidade diante do humano e do trabalho paciente com o conflito — permitiu situá-la como parte do processo civilizatório brasileiro. Ao lado dela, a educação popular freiriana afirma-se como patrimônio imaterial que organiza uma tradição de luta, palavra e reinvenção coletiva. A segunda premissa ganhou, assim, seu chão: no Brasil, educação popular e psicanálise sustentam uma alfabetização ecológica não como tema, mas como eixo.

Nesse percurso, um desvio tornou-se inevitável: a Semana de Arte Moderna e a antropofagia. Não como ornamento cultural, mas como operador crítico. A Semana de 1922 foi ruptura de cânones e invenção de gesto; a antropofagia oswaldiana radicaliza esse princípio ao devorar sem integrar, transformar sem reconciliar, fazer do resto motor de criação. Ao lado disso, o inconsciente freudiano, ao afirmar que o eu não é senhor em sua própria casa, desestabiliza qualquer fantasia de completude. Cultura e sujeito, quando pensados com rigor, não fecham. Não buscamos síntese; buscamos travessia.

Mas nada disso faria sentido se permanecesse apenas como arquitetura teórica. Foi preciso retornar ao chamado final de Paulo Freire. Ali, sua palavra é poética sem ser ornamental, e exigente justamente porque poética. Ao afirmar que a ecologia deve estar presente em toda prática educativa radical, crítica e libertadora, Freire explicita algo que sempre atravessou sua obra: não há libertação humana sem cuidado com o mundo. Escutar o oprimido exige, agora, escutar a casa. *Oikos* não é metáfora: é território, rio, floresta, corpo, trabalho, cidade, sertão, aldeia, favela, escola, a materialidade concreta do Brasil.

Nesse sentido, nossa defesa da alfabetização ecológica não se opõe a Freire; funda-se nele. Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire desloca a alfabetização para um plano histórico, ético e existencial. Ora, se esse mundo é histórico e social, ele é também ambiental. Ler criticamente, hoje, implica ler as formas de devastação, mas também as possibilidades de reinvenção. E, como Freud nos lembra, nenhuma leitura é neutra: toda transformação exige atravessar resistências, elaborar repetições, tocar o inconsciente.

A psicanálise, aqui, não comparece como ideologia nem como visão de mundo totalizante. Comparece como método rigoroso de leitura do mal-estar, inclusive do mal-estar ecológico e como ética da escuta. A noção lacaniana de psicanálise em extensão permitiu-nos pensar seus efeitos para além do consultório, no laço social, sem diluí-la. Do outro lado, Freire ensinou-nos a desconfiar da extensão quando ela se torna difusão vertical e a resgatá-la quando se converte em comunicação dialógica. A alfabetização ecológica que defendemos depende dessa dupla fidelidade: não há extensão sem responsabilidade ética; não há diálogo sem palavra compartilhada.

É somente neste ponto final que nos permitimos nomear aquilo que atravessou o ensaio sem ainda se deixar fixar como conceito. Chamamos *Ecoantropofagia* ao movimento que aqui se anuncia: um gesto de alfabetização ecológica que, ancorado na educação popular freiriana e na psicanálise em extensão, devora criticamente os discursos do progresso, sem assimilá-los, e devolve ao povo, em primeira pessoa, o direito de conquistar e tornar sua a herança de seus ancestrais, a palavra do cuidado e a responsabilidade pela casa comum no Brasil. O nome não organiza retrospectivamente o percurso nem oferece síntese teórica acabada. Comparece como aposta provisória, como tentativa de dar linguagem a um movimento ético-político que se delinea a partir do que foi defendido, e que permanece aberto, incompletável, disponível à crítica, à reinvenção e ao trabalho futuro.

Se estamos certos, então as considerações finais não podem soar como fechamento triunfal. Precisam respeitar aquilo que defendemos: educar e analisar são tarefas impossíveis, mas inevitáveis; inacabadas e, no que nos cabe propor, incompletáveis. Do mesmo modo, uma alfabetização ecológica consequente não se encerra em cartilhas, campanhas ou disciplinas. Sustenta-se como processo, como reinscrição contínua do sujeito no mundo que habita, como trabalho de elaboração do nosso modo de gozar o progresso às custas da vida.

Talvez seja isso que o prólogo já dizia, sem anunciar. Entre a perplexidade de Freire e a sobriedade de Freud, não há consolo; há convocação. Se a pergunta permanece, “que espécie de futuro nos aguarda?”, nossa resposta não pode ser fórmula. Precisa ser gesto. Um gesto brasileiro, popular e rigoroso: ler o mundo até o fim, escutar a casa, reescrever o Brasil.

Referências

- Andrade, M. de. (2019). *Macunaíma: O herói sem nenhum caráter*. Lafonte.
- Andrade, O. de. (1929, 1 de setembro). De antropofágica. *O Jornal*, (10), 1–2. Disponível em: O Jornal (RJ) - 1920 a 1929 - DocReader Web. Acesso em: 07 mar. 2026.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular* (1a ed.). Brasiliense.
- Capra, F. (2006). *Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. Cultrix.
- Fortes, M. I. (2025). Ecologia e psicanálise: “Não somos o sal da terra”. *Caderno de Psicanálise* (CPRJ), 47(54). https://www.cprj.com.br/ojs_cprj/index.php/cprj/article/view/679
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido* (85a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970)
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23a ed.). Cortez. (Obra original publicada em 1987)
- Freire, P. (2021). *Extensão ou comunicação?* (24a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1969)
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (6a ed.; A. M. A. Freire, Org.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1997).
- Freire, P. (2023). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (76a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1997)
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta* (11a ed.). Paz e Terra.
- Freud, S. (1996). Totem e tabu. In *Obras completas* (Vol. 13). Amorrortu. (Obra original publicada em 1913)
- Freud, S. (1966). Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. 17). Imago. (Obra original publicada em 1919)
- Freud, S. (1996). Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. 17, pp. 185-187). Imago. (Obra original publicada em 1919i)
- Freud, S. (1996). Psicanálise. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. 20). Imago. (Obra original publicada em 1926)
- Freud, S. (1976). Posfácio [Presentación autobiográfica]. In *Obras completas* (Vol. 20). Amorrortu. (Obra original publicada em 1935)
- Freud, S. (1976). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. In *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Obra original publicada em 1919a)
- Freud, S. (1976). Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad. In *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Obra original publicada em 1919i)
- Freud, S. (1976). Una dificultad del psicoanálisis. In *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Obra original publicada em 1917a)
- Freud, S. (1966). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (Conferência 32). In *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Obra original publicada em 1933a)
- Freud, S. (2020). O mal-estar na cultura. In *Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos*. Autêntica. (Obra original publicada em 1930)
- Freud, S. (1982). *Correspondência de amor e outras cartas, 1873-1939*. Ed. preparada por Ernst Freud. Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1960)
- Jaffe, N. (2008). *Macunaíma*. Publifolha.
- Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos* (9a ed.). Zahar. (Obra original publicada em 1969)
- Lacan, J. *O Seminário, livro 10: a angústia*. Trad: Vera Ribeiro. Zahar. [1962–1963]. (Trabalho original publicado em 2005).

- Oliveira, C. L. M. V. de. (2005). *História da psicanálise: São Paulo (1920-1969)*. Escuta.
- Rivera, T. (2020). *Psicanálise antropofágica*. Artes & Ecos.
- Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (2010). *Dicionário Paulo Freire (2a ed. rev. e ampl.)*. Autêntica.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise (1a ed.; Passo-a-passo, Vol. 93)*. Jorge Zahar.

Citação/Citation: Dias, A. C. A.; Fuks, B. B. (2025). *Não é manifesto; é plágio: Ensaio no entre da educação popular e da psicanálise para uma alfabetização ecológica no Brasil*. *Trivium: Estudos Interdisciplinares* (Ano XVII, no.esp.), pp. 56-76.

Recebido em: 01/12/2025
Aprovado em: 20/12/2025