



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11469 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 17/GT 14 - Filosofia e Sociologia da Educação

A HUMANIZAÇÃO E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Mauro Gomes da Costa - UEA-PPGED- Universidade do Estado do Amazonas

### **A HUMANIZAÇÃO E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

#### **Introdução**

O objeto deste artigo diz respeito à categoria de “humanização”, e seus desdobramentos, em algumas obras de Paulo Freire. O texto parte do problema: Quais são as finalidades para as quais devem se direcionar a teoria e a prática pedagógica segundo a perspectiva de Paulo Freire?. Essa problemática é oriunda da tentativa de delinear os contornos teóricos e metodológicos da disciplina Filosofia da Educação Brasileira, ministrada para alunos de graduação do 2º período do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Buscamos circunscrever a formulação desse problema à área de filosofia da educação, ao mesmo tempo em que partimos do princípio de que os sentidos atribuídos para as relações entre a Educação e a Filosofia, portanto, para a filosofia da educação, não são unívocos. Para Saviani (1983), à filosofia da educação compete refletir sobre problemas educacionais, especificamente, a respeito dos fins da educação (SAVIANI, 2007); a problematização dos fundamentos (antropológicos, epistemológicos e axiológicos) é o que propõe Severino (1990) como contribuição da filosofia da educação; Gallo (2007), por sua vez, propõe uma filosofia da educação centrada na criação de conceitos.

Com base no delineamento do problema e sua delimitação à área de pesquisa da filosofia da educação, o objetivo do texto consiste em discutir a categoria de humanização na teoria e na prática pedagógica segundo a perspectiva de Paulo Freire. Por sua vez, o texto se perfila com as teorias pedagógicas que concebem a escola como instituição social e a educação, o ensino e a aprendizagem como princípios e processos sócio-culturais. Essa vinculação entre a escola e a sociedade é defendida por Manacorda (2010, p. 29) quando

afirma que “quanto mais a sociedade se torna dinâmica [...] tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações [...] mas também as gerações futuras”.

### **Metodologia**

Em termos de abordagem metodológica, a perspectiva adotada é a dialética. Para Lefebvre (1975 p. 238), o método dialético “busca penetrar [...] naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sobre o movimento superficial” articulando, assim, a conexão do objeto em estudo no conjunto das suas relações com as demais realidades.

Todavia, Kosik (1976, p. 15) adverte que o complexo dos fenômenos do ambiente cotidiano e da vida humana comum constitui o mundo da pseudoconcreticidade, “um claro-escuro de verdade e engano”. Sobre este momento inicial do pensamento, a consciência espontânea, Freire (1980, p. 26) afirma:

Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização [...].

A centralidade do real, ancora-se no materialismo dialético, o qual parte do “desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1976, p. 39) e, em Freire, a realidade concreta aparece sob a indissociabilidade das relações homem-mundo

Nunca apenas dissertar sobre ela [situação existencial] e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (FREIRE, 1987, p. 86).

Em relação aos procedimentos práticos da metodologia para a construção deste texto, escolhemos o estudo bibliográfico sobre a categoria de “humanização”, e seus desdobramentos, presentes na teoria pedagógica de Paulo Freire, em continuidade às pesquisas apresentadas no GT 17, Filosofia da Educação, dos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPED. Nesse sentido, em consulta para o período do último decênio, localizamos 03 (três) comunicações de pesquisas sobre temáticas freireanas no GT 17, tais como os trabalhos de Agostini (2015), Coelho (2021) e Costa (2021). Contamos ainda com trabalhos anteriores e mais alentados sobre a filosofia da educação no Brasil, por exemplo, os de Severino (1997, 2002), nos quais o autor propõe uma demarcação temática, histórica e de autores e, nesse excuro, destaca a ética e o agir ético na obra de Freire.

## Discussão e resultados

A natureza humana é, para Freire (1996, p. 145), a sua “preocupação primeira”. Tomando-a como categoria central, ele compreende a humanização como o aprimoramento ao máximo das qualidades intrínsecas que enobrecem e dignificam o ser humano. A esse respeito, afirma o autor em uma de suas obras inaugurais, *A pedagogia do oprimido*:

Este movimento de busca [de superação da inconclusão], porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, [...], 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. (FREIRE, 1987, p. 74).

Após essa opção fundamental, em diferentes períodos de sua obra, Freire retoma a centralidade da humanização. Em *Pedagogia da Esperança* ele afirma que falar da humanização histórica “passa pela ruptura das amarras reais concretas de ordem econômica, política, social, ideológica etc, que nos estão condenando à desumanização (FREIRE, 1992, p. 99).

Considerando esse aporte histórico e concreto, o inacabamento do ser humano, é, portanto, na acepção da humanização, do ser mais, que Freire deduz outros elementos constituintes de sua teoria e prática pedagógica. Para fins de delimitação, o GT Filosofia da Educação, destacamos três temas recorrentes no pensamento filosófico ocidental e, por isso, presentes na obra de Freire: a ética, a liberdade e o diálogo.

Antes de tratar da dimensão ética da educação em Paulo Freire, convém mencionar, mesmo que sucintamente, uma proposta de definição e as abordagens principais da ética na área da Filosofia. Vázquez (2007, p. 23) define a ética como sendo “a teoria [...] do comportamento moral dos homens em sociedade”. Para esse autor, enquanto teoria a ética se ocupa de um objeto de conhecimento peculiar dos seres humanos, os fatos ou atos morais. Em relação às perspectivas éticas, Abbagnano (2000) divide-as em duas: a primeira, considera a ética voltada para os **fins**, para os quais a conduta dos seres humanos deve ser orientada, e os **meios** para atingi-lo, ao passo que a segunda vertente prioriza o **móvel** da conduta humana e procura determinar os **motivos** da ação com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta.

Nesse sentido, historicamente a autoconstituição do sujeito como pessoa ética e a formação política figuram como papéis primordiais atribuídos à educação na cultura ocidental, aos quais se acrescenta, na contemporaneidade, a autoformação cultural (SEVERINO, 2006). Assim, decorrente da busca e da luta pela humanização, a ética e o agir ético adquirem sentidos específicos na concepção freireana, a saber,

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência

humana. [...]. Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um 'a priori' da História (FREIRE, 1996, p. 19-20).

A vinculação explícita entre a “natureza humana”, a “vocação ontológica” e a ética levam-nos a alguns caracteres do agir ético, por exemplo, a liberdade. Segundo Abbagnano (2000), a liberdade pode ser entendida em três acepções: autodeterminação, necessidade e possibilidade de escolha.

A primeira, como autodeterminação ou autocausalidade, isto é, a liberdade é ausência de condições ou de limites. A segunda, ainda se liga à autodeterminação, mas acrescenta o conceito de necessidade, ou seja, vincula a liberdade a uma totalidade a qual o ser humano pertence (Mundo, Substância). Por fim, a terceira, defende a liberdade como possibilidade e escolha, segundo a qual a liberdade é limitada, condicionada, finita. Assim, a liberdade finita é feita “de escolhas entre possibilidades determinadas e condicionadas por motivos determinantes”. A liberdade como um campo aberto às possibilidades de escolhas aparece como frequência nos textos de Paulo Freire, mas o autor não descarta os determinismos que a restringem. Ele critica a liberdade entendida como ausência de condições e limites quando afirma:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade [...] O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito a liberdade, foi sua distorção em licenciabilidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (FREIRE, 1996, p.118; 122)

Por sua vez, Freire defende que é livre aquele que possui determinadas possibilidades de interações, discernimentos e escolhas:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir (FREIRE, 1967, p. 40)

A possibilidade de escolha está vinculada ao diálogo, sendo este o segundo princípio do agir ético. Além de conceber o diálogo enquanto componente da natureza humana e uma exigência da opção democrática do educador, pois, para Freire (2005), não há comunicação humana sem dialogicidade, ele concebe a relação dialógica também no sentido epistemológico, ou seja, da vinculação do diálogo em relação ao processo de como conhecemos, pois

a relação dialógica enquanto relação entre sujeitos que se dão à comunicação e a intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de sua mente, abertos

sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é absolutamente indispensável ao processo de conhecimento (FREIRE, 2005).

Com base nesses dois sentidos (o ontológico e o epistemológico), a liberdade não significa oprimir a outrem, pois ela é relacional e intersubjetiva, se considerarmos que

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria a existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" para homens que são falsos "seres em si" (FREIRE, 1977, p. 43).

## Conclusões

Retomando a problemática que orienta este texto, isto é, acerca das finalidades educativas na obra de Freire, entendemos que a humanização é uma das metas para as quais devem se direcionar as teorias e as práticas pedagógicas. Afirmamos *uma* das finalidades pelo fato de que estamos conscientes da incompletude da resposta obtida, pois, mesmo que a humanização seja um valor caro ao autor, não reduzimos a teoria e a prática pedagógica de Freire à humanização, uma vez que esse polo é indissociável da categoria transformação/mudança social, aspecto que extrapola as delimitações deste texto.

A busca da humanização, e a luta contra a desumanização, não estão isentas dos obstáculos postos pelos condicionamentos histórico-sociais, todavia, ela deve superar a visão determinista da realidade com vistas à transformação social quando, por exemplo, afirma que “a relação homem-realidade, homem-mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão” (FREIRE, 1979, p. 17).

Decorrentes da humanização, Freire destaca que os motivos, as razões condutoras das ações humanas e, portanto, das práticas pedagógicas, devem ser pautadas pela ética, ou seja, coerentes com o ser mais, no sentido de que tanto o professor/educador quanto os estudantes tornem-se “gente mais gente” (FREIRE, 1996, p. 165).

Os traços do agir ético perpassam toda a obra de Freire, como a solidariedade, humildade, esperança, alegria etc, todavia, este texto destaca a liberdade, não enquanto ausência de limites, mas como possibilidade de escolhas, limitadas no tempo e no espaço, porém, não ditadas pelo individualismo narcisista e nem por determinismos de qualquer natureza, mas aberta existencialmente para o diálogo.

**Palavras-chave:** Educação libertadora; Liberdade; Ética; Diálogo.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil no século XX: da crítica ao conceito, **EccoS Revista Científica**, v. 9, n, 2, jul-dez., p. 261-284, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MANACORDA, M. A. (2010). **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In; MENDES, D. T. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. Epistemologia e teorias da educação no Brasil, **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. p. 15-27, 2007.

SEVERINO, A. J. Contribuição da filosofia para a educação, **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, jan-mar., p. 18-25, 1990.

\_\_\_\_\_. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, Paulo. **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

