

**Perguntando a Paulo Freire: *Qual homem devemos formar pela educação?*  
Considerações sobre a filosofia Freiriana**

*Leoni Maria Padilha Henning*

**Resumo** – Este trabalho foi elaborado com o objetivo de indagar mais especificamente a Antropologia freiriana no bojo do pensamento filosófico-educacional do autor. Para isso, foi proposta uma pergunta, apresentada hipoteticamente ao autor, a saber, “qual homem devemos formar pela educação?”, a partir de cujo questionamento o trabalho foi organizado. Na Apresentação, objetivamos localizar a nascente inspiradora deste texto, esclarecendo as coordenadas nas quais as nossas intenções se situam. Com a Introdução, a problemática principal do trabalho é esclarecida e explorada, como também tentamos aí mostrar a sua complexidade, colocando-a em relação a outros conceitos fundamentais. Na sequência da discussão, buscamos elementos para, de forma também hipotética, tentar articular possíveis respostas freirianas à problemática central do trabalho. Trata-se, pois, de uma investigação bibliográfica que se pauta numa parte significativa da obra de Paulo Freire e de alguns outros autores que auxiliaram significativamente na construção das nossas interpretações e reflexão.

**Palavras-chave:** Antropologia freiriana, educação, filosofia da educação.

**Abstract** – This work was elaborated in order to investigate, more specifically, Freire’s Anthropology in the midst of philosophical-educational thought of the author. For this, we proposed a question, hypothetically presented to the author, namely, "what kind of man we should make up by education?" From this questioning the work was organized. In the Presentation session, we aim to locate the source of inspiration of this text, explaining the coordinates where our intentions lie. In the Introduction, the central issue of the work is explained and explored, as well as, we tried to show its complexity, placing it in relation to other fundamental concepts. Following the discussion, we look for elements to try to articulate, also hypothetically, some possible answers by Freire to the central issue of the work. It is, therefore, a bibliographical investigation that is guided in a significant proportion of the work of Paulo Freire and some other authors who helped significantly in building our interpretation and reflection.

Keywords: Freire’s Anthropology, education, philosophy of education.

**Perguntando a Paulo Freire: *Qual homem devemos formar pela educação?*  
Considerações sobre a filosofia Freiriana**

*Leoni Maria Padilha Henning*

**Apresentação**

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento intitulado “Estudo sobre o campo de influência filosófico-educacional na obra de Paulo Freire a partir de John Dewey”. Trata-se de um estudo sobre as possíveis relações do pensamento desses autores, buscando correlacionar as suas ideias, interpretá-las, decifrá-las e aproximá-las, investigando através da análise-síntese e a partir de algumas categorias extraídas dos aspectos: a) Antropológico; b) Epistemológico; c) Axiológico; e d) Político.

O presente texto diz respeito ao primeiro aspecto e em relação ao pensamento freiriano. Percebemos que a dedicação do autor brasileiro voltada ao estudo sobre o homem manifesta um interesse filosófico-pedagógico muito particular, uma vez que encontramos em *Educação em mudança* (1986, p. 27) uma afirmação que diz: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” Nesse sentido, o seu esforço parece se fundar primeiramente numa necessidade teórica de verve filosófico-antropológica decisiva para que então possa dedicar-se apropriadamente ao campo educacional.

**Introdução** - Ao estabelecer uma ligação estreita na realização do seu trabalho entre o *pensar sobre o homem* e o *pensar sobre a educação*, encontramos em Freire alguns nexos merecedores de análise. Entendendo, no primeiro caso, o humano se constituindo num processo de humanização porque inacabado, estando, no entanto situado, o autor nos mostra o seu enorme interesse em simultaneamente *pensar sobre a educação*, pois esta arroga-se, a seu ver, a condição de ser o espaço particular para isso. Mas não seria qualquer educação!

Segundo o seu entendimento, a educação constitui-se no espaço em que o trato com a *formação* deve ganhar o seu lugar de direito, pois manifesta atributos efetivamente apropriados para tornar possível tal realização, em relação à qual, então, se comprometeu como intelectual e como educador. Para ele, “[...] a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (1997, p. 162). Refletindo prolongadamente a esse respeito, o autor conclui:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvidas nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender” [François Jacob], exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1997, p. 65).

Embora a educação de que fala nem sempre se traduza pela “educação escolar ou formal”, nesses contextos educativos, transitam educadores e educandos afeitos a um processo de ensino-aprendizagem, quiçá num processo de efetiva humanização. Como nos ensina José Eustáquio Romão<sup>1</sup>:

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e, outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.

---

<sup>1</sup> Conforme verbete “Educação” encontrado no *Dicionário Paulo Freire* (2010, p.133-134).

O homem precisa ser formado com o cuidado que requer o ser consciente que está constantemente se constituindo e que faz o seu percurso numa situação em mudança, na qual se inscreve como ator e agente transformador. Ademais, como seres naturalmente mais dependentes uns dos outros, em comparação aos animais e, conseqüentemente, com um período de infância mais prolongado, os humanos requerem maiores e especiais cuidados. No entanto, não são todas as propostas educativas que, de fato, formam adequadamente o humano, para cuja formação deve sempre contar a afirmação da sua “presença” *no mundo, com o mundo e com os outros*. Assim, não se trata tão somente da apreensão dos ensinamentos técnico-científicos, mas, sim, do necessário reconhecimento por cada um, de que é impossível não assumir a responsabilidade ética como ser histórico, social e político que *existe*<sup>2</sup> *no mundo* e não simplesmente que *vive num suporte de determinações*. Freire acredita, ainda, que a “presença humana” é sempre agredida quando é “[...] transformada em pura *sombra*” (1997, p. 115) ou quando se exime da sua vocação ontológica de intervir no mundo, porque ser de ação e de consciência intencionalizada. Daí, a sua defesa na eticidade da “presença humana” no mundo, uma vez que, conscientes do inacabamento, homens e mulheres se tornaram responsáveis por sua presença em sua permanente busca enquanto seres que vivem num mundo de liberdade, de opção, de decisão, de ajuizamento, em que a decência pode ser, no entanto, infringida e a liberdade obstaculizada.

Esse é o mundo humano. Ou seja, a partir do momento em que os seres humanos transformaram a *vida no existir* e o *suporte* em que a vida acontece num *mundo de cultura, de história, de liberdade e possibilidades*, já não mais foi possível viver-se num mundo isento de tensões radicais “[...] entre o bem e o mal, entre a

---

<sup>2</sup> A propósito do interesse explicitado no projeto de pesquisa em andamento aqui mencionado, cumpre relacionar os conceitos de *vida* e de *existência* no contexto do pensamento de Freire e de Dewey. Em relação ao educador brasileiro, torna-se clara a sua preferência já inicial pelo “existir” *no mundo e com o mundo*. Por outro lado, o “naturalismo metafísico” do autor norteamericano coloca-o numa tradição cara aos achados teóricos próprios principalmente ao século XIX, fazendo-o eger os conceitos de *vida, natureza e experiência vital e primária* como baluartes do seu pensamento. No entanto, Dewey culmina o seu entendimento antropológico envolto em asserções sobre cultura e vida sociopolítica de forma profundamente bem elaborada. Com efeito, para Freire, “Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55), mas somente o homem sabe-se inacabado. Refere-se, então, à “invenção da existência” quando aponta para o momento em que os humanos transformaram o *suporte em mundo*, espiritualizam o mundo, podendo embelezá-lo ou enfeá-lo, agindo com decência ou não. Como *ser de relações*, os humanos estão *no mundo, com o mundo e com os outros*. Por essas ideias, quem sabe, a sua busca por outros recursos teóricos, como por exemplo, o existencialismo e a fenomenologia, dentre outros, possa ser melhor compreendida.

dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*.” (1997, p. 58). Esta, uma crença fundada no impulso humano de se constituir, de criar, de inteligir, de comunicar e de intervir no mundo.

Diante da complexidade que envolve a educação do homem, entendemos que um desafio se apresentou para o autor, a saber, a elaboração de uma *pedagogia* que pudesse compor as ideias, as experiências educativas, os conceitos que tratou de elucidar com o rigor merecido aos assuntos educacionais. Diante disso, Danilo Streck (2010, p. 307) nos explica:

A qualificação da pedagogia – da *esperança*, do *conflito*, da *revolução*, do *diálogo* – indica que para ele não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares ou mesmo antagônicos na dinâmica social.

Mais adiante, o estudioso nos alerta para um outro sentido da palavra pedagogia no contexto do pensamento freiriano, o qual tem correspondência com o emprego amplo que o autor faz do conceito de “educação”. Assim, para Freire, conforme o pesquisador, “A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão [ação-reflexão] em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não” (STRECK, 2010, p. 307 – Acréscimos meus).

Conforme foi ampliando as suas experiências como educador e como filósofo da educação, percebemos no autor uma preocupação em enfrentar os problemas

presentes também na educação escolar, cuja obra *Pedagogia da autonomia* pode ser uma boa ilustração, como a anterior *Professora sim, tia não* em cujo título já observamos sua preocupação mais voltada à profissão docente. Naquela, o autor trata dos “saberes necessários à prática educativa”, como subtítulo, objetivando a formação dos professores, principalmente; nesta, assume o seu compromisso ético-político, esclarecendo, sobretudo, sobre a vinculação mútua do ensinar e o educar enquanto atividades irmanadas pela paixão prazerosa, fundadas na busca dos seres em processo de humanização. Neste texto (1994b, p. 06), ao procurar penetrar nos fenômenos “ensinar” e “aprender” que se faz nas instituições educativas com a presença de um(a) professor(a), Freire insiste: “[...] girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.”

De uma forma geral, na pedagogia de Freire, são apresentados três principais enfoques, a saber<sup>3</sup>: 1. o diálogo e os papéis complementares do educador-educandos; 2. o ato de conhecer e a sua fundamentação epistemológica; 3. a fundamentação antropológica. Este último enfoque justifica o nosso interesse nesta análise.

**1. A pergunta** - Diante do exposto, em cujo contexto percebemos Freire preocupado com a *formação* entendida por uma perspectiva teórica composta por categorias precisas e bem articuladas, insistimos com a pergunta hipotética orientada ao autor: *Que homem devemos formar pela educação? Ademais, seria esta uma preocupação legítima?*

Nesse questionamento, estão manifestos os dois fatores que se interligam intimamente no pensamento freiriano, o antropológico e o pedagógico, – do que poderia decorrer a legitimidade da inquietação colocada pela pergunta. Tendo por base algumas obras do autor sobre as quais se sustenta a presente análise, enfatizo essa correlação. O sentido forte do seu esforço, ao refletir sobre o homem e, a partir desse referencial compreender a educação como *formação* que o acolhe e deve

---

<sup>3</sup> Para apontar esses fatores presentes na pedagogia freiriana, embasamo-nos em STRECK (2010, p. 307).

corresponder à sua natureza, parece acompanhá-lo ao longo dos seus escritos. Daí, quem sabe, poderia ser apontada uma das razões do caráter repetitivo dos seus escritos, correspondendo a uma necessidade profundamente sentida de educar e formar um ser que, estando em movimento e mudança, numa construção de si permanente, é fugidio, errante e aventureiro, mas educável. Isto, se as ações a ele destinadas são plenas de paciência, de persistência, de amor e esperança. Assim, “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (1997, p. 64) – lição que aprendeu em seu trabalho antropológico-pedagógico.

Como se expressa Jaime José Zitkoski (2010, p. 210): “É a própria natureza humana em seu modo de existir na história – por implicar um constante autofazer-se no mundo – que, no entender de Freire, caracteriza nossa vocação pela luta a favor da humanização.” E não seria exagero afirmarmos que, para o autor, a educação se constitui na principal ambientação para instigar esse processo de humanização. Contudo, se se perguntar: “como fazer isto”? Freire, dentre outras sugestões que oferece, é contundente em dizer: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (1997, 37). E, ainda, acrescenta no mesmo local: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.” Como ainda diria: é permitir que o aprendiz se torne autor do seu próprio conhecimento, curioso diante daquilo que se encontra nas frestas do conhecimento apresentado, e também, sentindo-se crescentemente instigado em frente àquilo que lhe parece obscuro e que exige uma iniciativa de compreensão mais criativa e criadora. Para ele: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (1997, p. 161).

## **2. O lugar e o significado do *homem em formação* na pedagogia freiriana –**

Primeiramente, podemos pontuar que, para Freire, a educação realmente *formativa* envolve “gentes” em comunicação sobre a inteligibilidade do mundo, em ensino-

aprendizagem e em crescimento interpessoal permanente. Esse processo contínuo de se autofazer-se em diálogo e em comunicação está no cerne da posição metafísica radical freiriana ao entender os homens e as mulheres como seres históricos e inacabados. Daí decorrer a sua compreensão do processo de conhecer, de busca criadora e de curiosidade “não facilmente satisfeita” (1997, p. 28), intensamente dirigida e em realização no mundo. Para isso, é preciso renunciarmos a um conceito de formação que se sustente num sujeito *formador* que *forma* o outro tomado como objeto de sua ação plasmadora e decisória. Nesse sentido, afirma o autor: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1997, p. 25) – tudo isso tendo-se em vista o Ser Mais. Trata-se da vocação ontológica para a humanização que lança o homem para a busca permanente e livre de se conhecer, conhecendo o mundo e nele atuando ativa e conscientemente. Daí ser constituída a sua filosofia educacional pela marca da *Pedagogia da Humanização*, dentre outros designativos.

Uma das ideias que a palavra Humanização nos sugere é que se trata, então, de um “processo”, processo de construção do homem. Ou seja, sendo o ser humano inacabado e inconcluso, como afirma Freire, ele busca incessantemente alcançar etapas de desenvolvimento no seu caminho de aprimoramento, de aventura e de curiosidade – o que nem sempre ocorre devido a impedimentos postos pelas condições opressivas da própria sociedade, as quais penetram o ambiente e as relações humanas como um todo, de forma explícita ou não. Constituídas nas chamadas “situações-limites”, tais condições inviabilizam o crescimento e a humanização, pois se encontram circunscritas em limites dentro dos quais operam a desatenção, a aceitação, a subserviência ao conteúdo autoritário, alienante, falsamente generoso, logo, dominador. São obstáculos ou barreiras que precisam ser transpostas. Essas situações cerceiam os homens e as mulheres dos seus sonhos de busca, pelas dificuldades que encontram em se fazer de fato *presenças* no mundo, diante do qual não pronunciam a palavra - que lhes fora usurpada e esvaziada de conteúdo significativo e que, portanto, não reconhecem como instrumento libertador. Diante das “situações-limites”, restam aos homens e às mulheres se adaptarem, pois se apresentam como determinações tirânicas e

indiscutíveis, não permitindo que eles as transcendam pelos chamados “atos-limites”, ações necessárias para romper os limites imperativos que se colocam como irremovíveis.

Problematizando a realidade vivida diante dessas situações, a palavra permite que a consciência as perceba criticamente como obstáculos à humanização, daí passarem a se constituir em “percebidos-destacados”. “Destacados”, porque enquanto sujeitos, os homens e as mulheres tomaram distância daquilo que os incomodavam, e assim, objetivaram a realidade problematizando-a. Por isso ser também chamada a pedagogia de Freire como *Pedagogia Problematizadora*.

Numa nota encontrada no livro *Pedagogia da esperança*, Ana Maria Araújo Freire (1994a, p. 206-207) explica o momento em que ocorre a possível superação de uma “situação-limite” e obstaculizadora através da percepção do “inédito-viável”:

[...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

No processo humanizatório, a consciência, apontada no humano como sendo o seu grande diferencial em relação aos demais animais, comporta-se, de um lado, como fator de controle, quando pode indicar o norte na direção que persegue e os seus desvios de rota, como, ainda, detectar obstáculos, dentre outros; de outro lado, como eixo regulador em relação aos avanços que realiza. Daí o outro designativo da pedagogia de Freire, a *Pedagogia da Conscientização*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Freire indicou a necessidade de uma revisão desse conceito como de outros que foi aprimorando e melhor esclarecendo ao longo de sua obra. Em sua *Pedagogia da autonomia* (1997, p. 60-61 – Acréscimos meus) declara: “Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos [colocados pelas condições concretas em que vivemos e que dificultam o processo de humanização], apelei para *conscientização* não com panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘prise de conscience’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado [...] A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos

É preciso lembrar, portanto, que a consciência comum e ingênua, a simples tomada de consciência da realidade, não denunciam as situações desumanizantes, nem tampouco percebem os “inéditos-viáveis” ou anunciam qualquer transformação. É necessário que o processo permanente de conscientização se instale para que a consciência tome posse da realidade, penetrando-a para conhecê-la através da problematização da realidade, num jogo de afastamento e objetivação do mundo. O resultado desse trabalho é a desmitologização, uma necessidade que se impõe ao homem, uma vez que os opressores impregnam a realidade de mitos cuja apreensão e incorporação se dão imediatamente pela consciência mágica e não crítica. Urge, portanto, a libertação da consciência que, afetada pelas estratégias opressivas, hospedam a presença do opressor, como modelo e referência, em sua própria consciência. Daí, ser chamada a pedagogia freiriana também de *Pedagogia Libertadora*.

Freire seleciona o tema da dominação como fator fundamental de suas análises, a qual permeia os espaços e as conexões dos segmentos sociais e sugerem as relações de poder que as tecem. As mesmas análises que Freire realiza em respeito ao nível pessoal, as faz com relação ao nível de sociedade, pois, para ele, é preciso também que os países dependentes localizem as “situações-limites” que os conservam em situações de permanente dependência.

Nesse sentido, com respeito ao espaço educativo, não é diferente. Daí, o conteúdo político da sua *Pedagogia da Transformação*, uma vez que,

Os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem [...] Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens (FREIRE, 2001, p. 33).

---

somos nós [...] são também, as jaboticabeiras [...] são esses pássaros [...]”. Mas, lembra, “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. É aqui que o autor ressalta a importância da curiosidade na produção do conhecimento.

Como vemos, não se trata de inserir o homem numa dada ordem perfeita e virtuosa - tal qual podemos entender o sentido de formação da *Paideia* – mas, antes, de possibilitar que todos os homens e mulheres se percebam enquanto partícipes ativos do processo histórico, sem que se deixem ser “arrastados” pela história ou simplesmente moldados pelo ambiente no qual vivem. Freire, referindo-se ao que ele caracteriza como “o equívoco socrático” (1992, p. 96), afirma que o conhecimento não se dá pela direção posta por uma definição prévia de uma coisa (tomando-a como um *fato dado*) ou simplesmente, quando a descrevemos ou a explicamos a partir disso. Pelo contrário, conhecer é assumir uma atitude comprometida, não neutra, tendo a intenção de transformar a realidade em face de mudanças imperativas e necessárias. Assim, conhecer implica primariamente na ação-reflexão do homem sobre o mundo e, também, no comprometimento de cada um com *todos* os homens, num esforço de ampliar a consciência, podendo ser inicialmente ingênua, mas que pode conquistar maior grau de conscientização sobre a realidade na qual se vive.

A educação seria a condição *par excellence* da formação ético-política dos indivíduos, uma vez que pode assumir o compromisso de desenvolver estratégias inibidoras dos procedimentos desumanizantes, fazendo com que *todos* galguem etapas de desenvolvimento humano e de libertação dessas amarras violentas a que homens e mulheres estão sujeitos. E isso podendo ser desencadeado pela própria ação política, crítica e consciente de cada um. Para o autor, a prática formadora apresenta uma natureza proeminentemente ética, calcada na *esperança* sobre os homens, sobretudo, em sua capacidade de perfazer sua ação no mundo de inúmeros e dos mais distintos modos.

O ambiente educativo deve-se constituir num espaço intersubjetivo, uma comunhão de homens e de mulheres que, pelo diálogo, aproximam-se e burilam as suas consciências numa experiência verdadeiramente humana. Daí o sentido de transformação que se busca, segundo a sua proposta. Para o autor, a *práxis* transformadora apresenta, pois, um caráter teleológico, ou seja, a unidade ação-reflexão, que é a *práxis*, possibilita que o homem transforme o mundo na medida em que também ele se transforma.

Esse pressuposto tem por princípio o entendimento de que, na relação consciência-mundo, há o respeito pela intencionalidade da consciência diante do mundo. Nesse sentido, impõe-se uma educação de fato libertadora, humanizante, que rejeita como sendo próprio de sua tarefa a domesticação das consciências pela simples transferência de conhecimentos vindos da mente de quem sabe para aquela tomada como sendo um simples recipiente vazio. O caráter captador de conhecimentos guiado por uma atividade gnosiológica sem precedentes faz das consciências intencionadas ao mundo, um ímpeto contínuo por conhecer.

Educadores e educandos, como corpos conscientes, são assim capazes de reconhecer o conhecimento já existente indo permanentemente à procura do novo de forma ousada e criativa. São homens e mulheres ativos, reflexivos, conscientes e capazes de conhecer, mas, além disso, sabendo-se capazes de conhecer o mundo e reconhecer-se como sujeitos à procura de mais conhecimento.

Assim, sendo os humanos seres da *práxis*, do quefazer (que requer teoria e prática; reflexão e ação), emergem do mundo, podendo, com sua consciência intencional, objetivá-lo para melhor conhecê-lo e transformá-lo, admirando-o, distanciando-se dele.

**3. A comunhão dos homens e mulheres num mundo vivido amorosamente** – Devendo colocar-se contrário a uma visão necrófila da humanidade, coisificante e falsamente generosa porque opressora e injusta, os comprometidos com a efetiva *humanização* precisam se pautar pela *comunhão dos humanos*, considerando particularmente os benefícios que a ciência e a tecnologia podem promover em vista da libertação dos estados desumanizantes. Ou seja, “[...] o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente” (1978, p. 156); como tampouco, são seres vivendo em absoluta ignorância à espera das prescrições vindas daqueles que produzem o “conhecimento verdadeiro” para que as sigam passivamente. Com efeito, o autor acredita que “[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (1978, p.186).

É preciso que se garanta a voz a todos os homens e as mulheres pela conquista da palavra, recorrendo-se a formas de ação em que se os reconheçam como seres criativos, ativos, expressivos, seres de experiência existencial. E isto se faz pelo diálogo genuíno em que o objetivo é promover o verdadeiro “[...] encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo [...], condição fundamental para a sua real humanização” (1978, p. 160). É o diálogo que possibilita o entendimento de que o *eu* se constitui pelo *tu*, pelo *não eu*, e vice-versa. O significado dessa relação mostra que, na construção do homem, não há, por princípio, a instalação necessária da dominação, mas, antes, tal situação é constituída por “[...] sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (1978, p. 196). A necessária radicalidade, ao nos assumirmos como *eu*, não exclui, portanto, o outro ou a “outredade” do “não eu”. Conforme nos ensina Flickinger, “O amor verdadeiro pressupõe o reconhecimento da autenticidade do outro; somente assim ele pode contar com confiabilidade mútua.” (2011, p. 10).

Reforçando os seus próprios argumentos, Freire assim se expressa: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (1997, p. 46) é uma das tarefas importantes da prática pedagógica a qual permite, quando educativo-crítica, a assunção dos *sujeitos por si mesmos*. Desse modo, o autor propõe a co-laboração e a comunhão entre todos os homens através da teoria dialógica da ação, como antídoto à teoria antidialógica da dominação. Trata-se da aceitação do outro, visto também como o oposto necessário e favorecedor à assunção de nós mesmos, podendo ser o pobre, o mal cheiroso, o analfabeto, o ignorante, o que não sabe. Em relação a estes, o autor firmemente declara, dá-se o contrário, pois neles é preservada a humanidade pelos próprios opressores, uma vez que estes não permitem àqueles desempenhar um papel afirmativo de dominação sobre os outros, estando eles, portanto, isentos desta ação desumanizante.

No entanto, é preciso o combate ao regime de injustiças, de misérias e da produção de consciências duais e ambíguas daqueles que, dominados e presos à realidade, introjetam o modelo e as prescrições impostas a si pelos que os dominam, causando-lhes o medo da liberdade, a inação, a autoestima humilhada e inferiorizada, tornando-se assim urgente os procedimentos humanizantes para a

libertação desses seres divididos, logo, não individualizados. Mas Freire acredita que: “[...] os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa ‘mornidade’, mas de nosso *calor*, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um ‘amor armado’, como o de que nos fala o poeta Thiago de Melo” (1994a, p. 153). Trata-se aqui do poeta amazonense, adido cultural do Brasil no Chile nos anos 60, que, após ter recebido alguns exilados brasileiros em sua casa em 1964, como era do seu costume, dentre os quais Paulo Freire, elabora o bonito poema *Canção para os fonemas da alegria*<sup>5</sup> homenageando a proposta do educador brasileiro.

Um aspecto da necessidade de se ter amor pelos seres humanos, pelos educandos, é a consideração de que a afetividade faz parte do ato de aprender e que deve ser manifesta. É a expressão do compromisso com os humanos no processo de humanizar-se enquanto gente em permanente busca, porque inconclusos. São suas as palavras: “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1997, p. 159-160). Nessa linha de argumentos, o autor caracteriza a experiência do ensino-aprendizagem como aquela marcada, por sua própria natureza, pela alegria de viver, pela esperança, pela boniteza, pela dignidade que tal tarefa impõe.

Ao reivindicar a “[...] fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (1978, p. 218), com cujas palavras encerra o seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire insiste na não acomodação ao mundo injusto e na necessária transformação para a conquista da libertação de todos, propondo o que designa por “valentia de amar” (1978, p. 208).

**Considerações finais:** Arriscando possibilidades de respostas à pergunta formulada, passo a tentar extrair de Freire algumas saídas ao impasse trazido para esta discussão. Diz ele: “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de *formação ou deformação*, seja negligenciado” (1997, p. 49 – Grifos meus).

---

<sup>5</sup> O poema pode ser encontrado numa das obras de Freire, *Educação como prática da liberdade*, 28ª. edição, 2005, p.35-36.

Tal afirmação nos alerta para os descasos que rondam as instituições escolares e que marcam os seus educadores, educandos e todos os envolvidos na *formação* e que participam de uma *rede formativa* tecida por ações, por orientações, por normatividade, dentre outros, mesmo que estejam fora da escola. Não podemos negar que há, por vezes, uma estreita compreensão do que seja educação, ensino e aprendizagem, por parte dos cidadãos comuns e até mesmo dos especialistas nas questões pedagógicas. O que muito nos surpreende, uma vez que sabemos que todos nós estamos envolvidos, de algum modo e em diferentes graus, com a *formação humana*. Com efeito, esta consciência implicaria, entretanto, num requisito necessário à construção do projeto humano e social mais amplo, do qual fazemos parte.

Com mais surpresa ainda, deparamo-nos com a constatação de descaso sobre o que efetivamente ocorre e o que deveria ocorrer no espaço-tempo escolar, por parte daqueles que, por princípio, deveriam ser os mais interessados. Encontramos profissionais da educação igualmente desmotivados para a construção de uma dada compreensão sobre o sentido das ações que constituem a sua própria identidade. É sobre todo esse contexto problemático que percebemos as imensas contribuições que os textos de Freire podem promover em todos nós.

Em primeiro lugar, o autor nos impõe a necessidade de nos interessarmos pelo *humano*, mas isso feito “de verdade”, fazendo-o a partir de uma cuidadosa e sistemática atenção gnosiológica perante a surpresa do *existir* enquanto tal. *Que é o humano?* pergunta-se Freire em todo o percurso do seu trabalho. Uma vez tendo feito isso, sugere-nos que devamos partir para o entendimento sobre o comprometimento que precisamos ter com esta pergunta, a qual deve rondar todo o trabalho de um educador. E, como tal, estabelece o aventurar-se com todos os educandos no processo imorredouro de se fazer, juntos. Por isso, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). Trata-se aqui da relação *eu-outro* cuja sociabilidade, intersubjetividade, afetividade, comunhão íntima humana, garantem o crescimento mútuo, o reconhecimento da autonomia e dignidade entre os envolvidos.

Nesse mundo de possibilidades no qual se encontra o homem, tanto o bem quanto o mal podem qualificar as nossas ações, as quais, quando se propõem a educar, podem antes efetivamente deformar. Daí, a atenção à eticidade do existir, uma vez que somos seres da obediência, mas também, da transgressão e da resistência. Contudo, é a partir dessa noção que devemos retirar as motivações para o investimento na própria educabilidade humana.

Ao se referir à necessária comunhão entre os homens, lembra-nos que o reconhecimento da assunção do *meu* existir como ser inacabado exige o trato atento e cuidadoso com o outro, igualmente um ser em construção permanente. Isso impõe a exigência de nunca tratá-lo como um objeto ou como um meio para a realização de fins alheios à sua *presença* no mundo. Educar, nesse sentido, seria o investimento na reciprocidade da relação *eu-outro*, enquanto seres que estão *sendo*, num processo contínuo da busca do Ser mais ou da livre busca de realizações, de superações e de desenvolvimento.

Além disso, os condicionantes nos quais cada um vive no *mundo* implicam a geração de diferenças entre as identidades de homens e de mulheres, cujo reconhecimento leva ao estabelecimento do respeito entre todos. Ademais, isto acarreta ainda a defesa da dignidade dos seres humanos, os quais vivem no mundo que os mediatiza, mas que também os acolhe enquanto mundo pleno de vida. Tal experiência amplia a consciência do *existir no e com o mundo, com os outros, diante de possibilidades e em condição de liberdade*. Tal visão alargada e que se abre a uma perspectiva planetária desafiadora da formação ética, enriquecem a nossa compreensão antropológica. Tudo isso, ora mais popularizado nos estudos atuais, já nos parece anunciado, com franca propriedade, nos escritos de Freire.

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978. 220p.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 149p.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12ª. ed. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 80p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994a. 245p.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. 5ª. ed. São Paulo: Olho a'Água, 1994b. 127p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 13ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997. 165p.

\_\_\_\_\_. *Conscientização – teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001. 102p.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 28ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005. 158p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. 440p.

Résumé: Docente atuante na área de Filosofia e Educação da Universidade Estadual de Londrina onde trabalha na graduação e na pós-graduação. Formada em Filosofia em 1974 pela Universidade Federal do Paraná, obteve os seguintes títulos de pós-graduação: *Master in Education* em 1976, pela Universidade Estadual do Mississippi (MSU); *Master of Science* em 1991, pela Universidade Estadual de Iowa (ISU); e, o Doutorado em Educação em 2003, pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: leoni.henning@yahoo.com