http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-74077

Humanização e conscientização: reflexões sobre o processo educativo e a teoria de Paulo Freire

Francisco André Silva Martins[*]

Aline Choucair Vaz[**]

Resumo: O presente artigo parte do objetivo de estabelecer uma discussão de cunho teórico/filosófico, pautada nos conceitos de educação, conscientização e humanização, tendo como base de sustentação as reflexões expostas por Paulo Freire em suas obras. Diante de uma conjuntura nacional e mundial de agravamento de conflitos e enrijecimento gradativo de valores e crenças e da ampliação diuturna das desigualdades sociais, a discussão sobre o processo educacional de formação das próximas gerações nos parece demasiado necessária, na busca por uma sociedade mais humana, igualitária e menos desigual. As representações em relação à educação, ao processo de humanização ou desumanização e à formação crítica e consciente dos sujeitos sociais emergem como campo fértil para essa discussão. Tal reflexão ganha maior proeminência e demanda maior compreensão, em um cenário no qual o monopólio do poder faz com que uma ínfima minoria de sujeitos sociais sejam privilegiados, em detrimento de tantos outros, os quais vivem na miséria extrema.

Palavras-chave: Educação; Conscientização; Humanização.

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor em Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: francisco.martins@uemg.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2890928940628865. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4906-573X.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora em Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: aline.vaz@uemg.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7586536373492790. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5123-768X.

Humanization and Awareness: reflections about the educational process and Paulo Freire's theory

Abstract: This article has the objective of establishing a theoretical/philosophical discussion based on the concepts of education, awareness and humanization, having as a basis of support the reflections established by Paulo Freire in his works. Facing a national and global conjuncture of worsening conflicts, gradual stiffening of values and beliefs and the daily expansion of social inequalities, the discussion about the formation educational process of the next generations seems to us too necessary in the search for a more humane, egalitarian and less unequal society. The representations related to education, the process of humanization or dehumanization and the critical and conscious social subjects formation emerge as a fertile field for such discussion. Such reflection gains greater prominence and demands greater understanding in a scenario in which the power monopoly causes a tiny minority of social subjects to be privileged to the detriment of so many others who live in extreme misery.

Keywords: Education; Awareness; Humanization.

Humanisation et sensibilisation: réflexions sur le processus éducatif et la théorie de Paulo Freire

Résumé: Le présent article part de l'objectif d'établir une discussion théorique/philosophique basée sur les concepts d'éducation, de sensibilisation et d'humanisation, ayant comme base les réflexions établies par Paulo Freire dans ses œuvres. Face à une conjoncture nationale et mondiale d'aggravation des conflits, de raidissement progressif des valeurs et des croyances et de l'élargissement quotidien des inégalités sociales, la discussion sur le processus éducatif de formation des générations futures nous semble trop nécessaire dans la recherche d'une société plus humaine, égalitaire et moins inégale. Les représentations par rapport à l'éducation, au processus d'humanisation ou de déshumanisation et à la formation critique et consciente des sujets sociaux émergent comme un champ fertile pour établir une telle discussion. Cette réflexion gagne en proéminence et demande une plus grande compréhension dans un scénario dans lequel le monopole du pouvoir fait qu'une infime minorité de sujets sociaux sont privilégiés au détriment de tant d'autres qui vivent dans l'extrême misère.

Mots-clés: Éducation; Sensibilisation; Humanisation.

Introdução

O presente trabalho se materializa em formato de um artigo acadêmico de caráter teórico/filosófico e tem como objetivo estabelecer uma discussão que perpassa as representações sociais quanto ao que se considera como modos do que pode ser reconhecido e entendido como sendo humano, bem como o processo de humanização e desumanização e sua relação com a educação e os processos de formação dos sujeitos sociais. Tendo como ponto de partida a teoria elaborada por Paulo Freire, com destaque para o fato de ele ser mundialmente reconhecido como um filósofo que se debruça sobre as questões da educação, esperamos avançar nas reflexões inerentes ao tema proposto.

A atuação como educador cobra a quem dela se ocupa o exercício diuturno de refletir sobre o processo e suas repercussões na arena social. Entendemos que o rico cômputo de reflexões sistematizadas por Freire, marcado pela condição primaz como *práxis* educativa, por meio da delimitação de conceitos e da elaboração proposta de ação pedagógica, sirva-nos de campo profícuo para discutir filosoficamente a educação e sua relação com a humanização e a conscientização como pedras de sustentação das produções do referido autor.

Recorrendo a um dicionário de filosofia (Blackburn, 1997), encontramos, a princípio, a forma concisa referente à filosofia enquanto a representação do amor pela sabedoria, pelo conhecimento. Todavia, avançando em sua complexidade, vê-se que esta implica, em grande medida, o estudo do mundo, em suas características mais gerais, em relação direta com certas categorias, como mente, verdade, razão, matéria, dentre uma infinidade de outras categorias possíveis. A disposição à reflexão pode, em alguma medida, promover a inquietação como condição existencial e a consequente busca por uma maior aproximação possível quanto à compreensão da realidade que nos cerca, o que parece um exercício de caráter filosófico. Afirma Luckesi (2017, p. 35):

> A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de "visão de mundo" sustentando, consequentemente, uma proposição organizada e coerente para agir.

Em vista do exposto, entendemos que respostas prontas e realidades estaticamente consolidadas já não se mostram suficientes, à medida que se caminha na seara da reflexão como exercício contínuo. Partindo de uma compreensão materialista, não apenas de nossa atuação como docentes e pesquisadores(as), mas de nossa inserção no mundo e nos lugares que ocupamos, na estrutura social, assim como do entendimento de que a educação e o processo educativo são intrinsecamente vinculados a sua condição como práxis política (Freire, 2020), compreendemos a experiência reflexiva e o exercício filosófico sob o viés da construção paulatina da criticidade e do fomento da ação consciente. Em se tratando da perspectiva da educação como uma experiência política, Niskier (1992, p. 2) argumenta:

> Negar que a educação seja um fenômeno político é desconhecer que a política é a totalização do conjunto de experiências vividas em uma sociedade determinada. Qualquer experiência relacionada à organização social é um fenômeno político. Ao transmitir modelos sociais, formar a personalidade, defender ideias políticas e por competir a uma instituição social chamada escola, a educação é um fenômeno político.

Dito isso, a pretensão deste trabalho é consignar inquietações e realidade docente, empírica, com o fito de contribuir para um debate necessário sobre a educação como direito irrestrito de toda e qualquer pessoa, e a violenta ordem social vigente de segregação e aumento da desigualdade social. Contempla um processo que, em linhas gerais, culmina com a

perenização histórica de uma condição de desumanização compulsoriamente imputada a tantas pessoas, principalmente às egressas das classes populares.

Conexões: Filosofia e Educação

As representações em torno da Filosofia são inúmeras e trafegam desde concepções demasiado complexas, privilegiando sua condição enquanto exercício quase exclusivo de pessoas iluminadas e inteligentes, a outras menos complexas, mas com foco maior do conhecimento prático, na experiência, no saber construído paulatinamente com o decorrer da existência, podendo chegar ainda à representação depreciativa como algo fútil, sem utilidade, empreendido por pessoas que não têm o que fazer (Luckesi, 2017). Nesse contexto, Niskier (1992, p. 12) aponta:

> Se a Filosofia não contribui para o bem material do homem, se não busca meios de diminuir a escassez, se não oferece instrumentos para melhorar a qualidade de vida material, sua tarefa parece, aos dominados pelo imediatismo, inútil e sem propósito. Ironicamente, talvez, podemos dizer que à Filosofia cabe o papel de devolver aos homens, especialmente àqueles mais atingidos pelos excessos da civilização, a força, a fecundidade e a faculdade de acreditar. Negar a Filosofia é, pois, negar a própria existência humana, no conjunto de seus valores mais apreciáveis.

As imagens estereotipadas elaboradas em relação à Filosofia não nos parecem aleatórias ou não intencionais. Seria ingenuidade desconsiderar que o conhecimento está necessariamente ligado ao acesso a uma determinada forma de manifestar um poder específico, o de entendimento do mundo, de seu funcionamento, das estruturas sociais e suas contradições. Há, nesse processo, um forte caráter subversivo, o qual pode fomentar questionamento do que está posto, do que é tradicional, do *status quo*. Ao tomar a Filosofia como a experiência de interpretação do

mundo, da realidade vivida, compete-nos lutar pelo que entendemos como sendo a forma de interpretação que nos cabe:

> Se nós não escolhermos qual a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar a nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para sua existência assumirão o pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros! (Luckesi, 2017, p. 38).

Estamos convictos de que a filosofia não se restringe a uma simples abstração sobre a vida, mas é, em si, a vida vivida, concreta, real, contraditória, por envolver a compreensão da existência humana, intrinsecamente vinculada à educação como processo de formação do sujeito. Conforme ressalta Konder (2006), na educação como processo, há sempre, implícita ou explicitamente, uma concepção filosófica do que é ser humano, em suas virtudes e vícios, competências e inaptidões. Um processo paulatino, gradual, de aprimoramento e amadurecimento, mas com o foco na busca pela reflexão e o entendimento. Assim, não nos parece possível educar sem fomentar o ato de pensar, o que nos permite inferir que o educar é também ensinar a filosofar.

Direcionaremos então nosso foco, mais especificamente, para a educação como ação social de formação das gerações futuras. Quando nascemos – ao contrário da maioria dos animais, que, mesmo demandando cuidados para sobreviver, já estão prontos e acabados para a vida, uma vez que são orientados pelos instintos –, nós, seres humanos, nascemos em um estado que pode ser considerado larval: ainda temos muito a amadurecer, quanto aos aspectos biológicos, somos demasiadamente frágeis e nossa sobrevivência depende irrestritamente de outros seres humanos já plenamente desenvolvidos. Charlot (2000), em sua obra *Da Relação com o Saber*, reforça que a humanidade, no seu entender, não é uma condição

inata, contudo, nós nos humanizamos nas relações sociais com os outros seres humanos, pois somos compulsoriamente obrigados a aprender o que é ser um indivíduo, um sujeito, de acordo com o estabelecido pela sociedade que nos recebe.

Ao tomarmos como orientação o fato de as sociedades, bem como seus modos de organização, serem plurais, cumpre reconhecer que as formas de educar e o estabelecimento do que ensinar também vão variar de acordo com a cultura na qual o sujeito se insere. "A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, de sua sociedade" (Brandão, 1991, p. 11). Quando nascemos, encontramos uma sociedade pronta, em pleno funcionamento e, aos que chegam à condição de existir inseridos nessa realidade, não há como escapar de tal situação; trata-se de um processo coercitivo, empreendido pelas gerações mais velhas sobre as novas gerações e do qual depende a continuidade da própria sociedade (Durkheim, 2014).

Avançando um pouco mais no debate, trazemos as contribuições de Souza (2007, p. 25). O autor aponta que "[...] a esse processo de inserção, de internalização dos modos de vivar de cada sociedade particular, dá-se o nome de socialização, processo que se realiza pela educação". A socialização ocorre em todas as instâncias sociais, inicialmente na família, porém, posteriormente, à medida que o indivíduo amadurece, em outros lugares vários – no bairro, na escola, na igreja, no trabalho, nos grupos de amigos, dentre outros. Ainda nesse contexto da discussão, Niskier (1992, p. 2) traz contribuições que permitem uma melhor compreensão desse processo:

> A educação transmite à criança modelos de comportamento julgados adequados a uma determinada sociedade. Tais modelos podem ser definidos por contato direto com o grupo ou sociedade. Inicialmente, esses modelos competem a esse mesmo grupo ou a essa sociedade e sem que intervenha a instituição escola. São comportamentos considerados aceitáveis pelo grupo,

> que reage a qualquer um que fuja das normas teóricas aceitas pelo grupo.

A aptidão dos indivíduos em se apropriar a contento dos modos de se comportar, de agir, dos valores, crenças e símbolos, culmina, em última instância, na assimilação de papéis específicos na estrutura social, na qual cada um vai viver de maneira funcional. Tal processo, exatamente como foi abordado, diz-nos de uma sociedade harmoniosa, pautada em uma compreensão do que seja a ordem, de acordo com as regras estabelecidas. Nesse contexto, a educação, como ato social, como forma de implementar maneiras de fazer e agir, de enxergar e reconhecer o que está posto, tem como fim a constituição do "ser social". Durkheim (2011, p. 35) apresenta apontamentos importantes:

> Observe no modo que são educadas as crianças. Quando reparamos nos fatos tais como são, e como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste em um esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir, de agir, as quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos de vida que a obrigamos a comer, a dormir, a beber nas horas certas. Obrigamo-la à limpeza, à calma, à obediência. Mais tarde obrigamo-la a ter em conta os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, etc., etc. Se, com o tempo, essa coerção deixa de ser sentida, é porque, pouco a pouco, engendrou hábitos e tendências internas que a tornam útil, mas que só a substituem porque derivam dela.

O autor aponta que o processo de apropriação de valores e modos é contínuo, ininterrupto, e, com o passar do tempo, à medida que o indivíduo se torna cada vez mais socializado, culmina em sua não percepção. Se, porventura, houver algum indivíduo que não se adapte a esse processo, que não assimile o que está determinado, a culpa não está na organização social, que é harmônica, e sim no indivíduo, o qual será visto sob o estigma da anomalia social. Isso posto, cabe problematizar como ocorre o processo de estabelecimento de valores e crenças, de modos de

ser e das regras a se cumprir, pois todas a nuances anteriormente apontadas estão intrinsecamente ligadas ao exercício do poder, por parte das classes mais influentes (Ponce, 2010). A educação compreendida por esse prisma tem conexão com a manutenção da "ordem", ou seja, a continuidade das coisas como estão.

Nesse aspecto, trazemos à baila reflexões erigidas por Elias (1993, 1994), em sua obra *O Processo Civilizador*. O autor afirma que o processo de civilização ocidental pode ser entendido como um conjunto de normas e modos de como proceder em sociedade, o que se dissemina pelas mais recônditas fissuras da estrutura social, uma espécie de rede, da qual o conjunto de práticas que fixam o que é permitido e o que é proibido, o que é censurável e o que é adequado, encontram-se em processo ininterrupto de transformações com o passar do tempo, invariavelmente com o objetivo de garantir a manutenção da ordem. Isso explicita que as disposições individuais, longe de serem inatas, são construções decorrentes das relações sociais travadas entre o indivíduo e a sociedade.

Nessa linha, o conceito de civilização, ou o fato de ser ou não considerado civilizado, serve como elemento que incide no sentimento de pertencimento do indivíduo à sociedade que o cerca, nas identidades construídas e sua consequente valorização. Outrossim, há de se compreender que o autor utiliza, em suas análises, o conceito de configuração, o que lhe permite trafegar pelas mudanças e transformações ocorridas nos mecanismos de controle social, possibilitando a compreensão dos indivíduos inseridos em campos de interdependência, que são variados de acordo com o período histórico. Tal posicionamento não implica reproduzir a ideia de uma organização social "naturalmente" harmoniosa, todavia, marcada por disputas e conflitos decorrentes exatamente das relações estabelecidas entre os indivíduos.

Ainda debruçado sobre os aspectos da educação e retomando elementos da educação, na visão de Durkheim (2011), o autor assevera que, para além da educação sob a perspectiva da assimilação dos modos, costumes, valores e crenças, há uma educação intelectual, na qual a escola assume o protagonismo como instituição social responsável pela formação

de sujeitos funcionais, capazes de ocupar seus devidos lugares na ordem social. Nesse aspecto, a educação básica elementar seria destinada às massas, com o fito de, minimamente, qualificar a mão de obra para o trabalho nas fábricas, enquanto a educação erudita, pautada em elementos complexos, guiada pelo espírito da reflexão e autonomia, seria destinada às elites, as quais conduziriam as fábricas, a sociedade, o Estado (Durkheim, 2014). Trata-se de uma proposição alicerçada na divisão social do trabalho, como elemento de manutenção e garantia da ordem, do *status quo*, no qual cada sujeito há de cumprir sua função na estrutura social, sem questionar o que está posto.

Os discursos sociais em relação à educação vão ganhar contornos mais próximos dos que ainda percebemos na atualidade, a partir do século XVIII mais especificamente, com a eclosão da Revolução Francesa (Hobsbawm, 2001). A burguesia, pela sua condição revolucionária, ocupou lugar privilegiado nos conflitos, o que acabou fazendo jus a uma ode do próprio Marx (2000, p. 12), em sua obra *O Manifesto do Partido Comunista*: "a burguesia, historicamente, teve um papel extremamente revolucionário". A classe burguesa consegue subverter os direitos consuetudinários da sociedade estamental e rompe com a organização social dividida entre nobres e plebeus. Em tese, desde aquele momento, todos seriam iguais, mas o discurso dizia apenas de uma igualdade perante a lei. Prevaleceria a fraternidade, contudo, não entre os indivíduos, e sim entre as nações, com o fito de potencializar as relações comerciais. E a liberdade? Longe de se dirigir aos indivíduos, dizia da liberdade comercial, sem controle do Estado.

Não tardou muito para que as classes populares percebessem que, mesmo após a "Revolução", muito pouco tinha mudado em sua condição de excluídos de determinados direitos. As massas, ao notarem que o discurso da liberdade, igualdade e fraternidade era uma falácia, levantar-se-aram contra aquela ordem social; assim, certos movimentos, como a "Primavera dos Povos", em 1848 (Marx, 2011), e a "Comuna de Paris", em 1871 (Marx, 2021), jogarão luz na verdadeira condição de classe conservadora assumida pela burguesia, após conseguir destruir os direitos da nobreza e instituir o

direito com base no acúmulo da propriedade privada. A outrora revolucionária burguesia advoga pela harmonia, pela manutenção da organização social, nos moldes em que se encontrava, pregando a dura repressão daqueles que questionavam a ordem, ou seja, que questionavam sua condição como classe privilegiada. No bojo dos acontecimentos, a educação servirá como elemento de controle das massas, a ponto de a escola ser considerada, por Althusser (1985), como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado. Essa concepção republicana de educação como controle das massas perdurará pelos anos vindouros.

A educação, desde então, passa a ser valorizada como elemento vital para a formação de sujeitos mais esclarecidos, bondosos, compassivos, civilizados, que advogassem pela ordem e não pelo caos, assumindo a importância da harmonia social como também de sua responsabilidade. Esse discurso, ainda hoje, em alguma medida e com variações mediante sua utilidade, é presente na sociedade. Trata-se do que Luckesi (2017) vai abordar como sendo a concepção da *educação como redentora da sociedade*, na qual, por conceber a sociedade como conjunto orgânico, coeso e harmonioso de seres humanos que vivem em coletividade, que têm os mesmos valores éticos, as mesmas crenças, os mesmos hábitos, todo desvio do que está posto ocupa a margem dessa sociedade e se torna, pois, marginal. Com base nessa concepção de educação, todos os sujeitos são vistos como iguais, e aqueles que alcançam sucesso o fazem por seu esforço. Quem não tem sucesso na vida é porque não se dedicou. Uma concepção reprodutora da lógica meritocrática e das desigualdades sociais, por desconsiderar as singularidades dos sujeitos e da realidade social.

Em oposição à concepção anteriormente mencionada, emerge a concepção da *educação como transformação da sociedade* (Luckesi, 2017), a qual compreende a educação sob o viés da mediação das relações sociais, da compreensão da organização social como um projeto a ser disputado pelos sujeitos que se encontram vivendo na mesma sociedade e, ao contrário da busca pela conservação, advoga pela sua democratização, pela inserção dos sujeitos nas lutas pelos seus direitos, portanto, mostra-se como uma proposta dinâmica. Não obstante, os que se comprometem com essa concepção de

educação não deixam de reconhecer os condicionamentos sociais historicamente impostos pela instituição escolar, mas têm como foco o estabelecimento da luta pela educação, pelos direitos, pela igualdade social, inseridos na escola, disputando, cotidianamente, o projeto de sociedade, na busca por intervir na estrutura social. Para tal, torna-se imprescindível a formação de sujeitos críticos, autônomos, que sejam capazes de construir uma compreensão do mundo a partir de seu lugar.

Encontramos elementos que corroboram tal discussão, ao dialogar com Gadotti (2003), em sua obra *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. O autor salienta:

> A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. É preciso ser desrespeitoso, inicialmente consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, a desobediência organizada, autodeterminar-se, participar na construção de uma sociedade de iguais (Gadotti, 2003, p. 55).

Retomando as discussões do início desse tópico, podemos afirmar que a concepção da educação como capaz de promover transformação social e formação crítica aos sujeitos é eminentemente filosófica e está intrinsecamente vinculada à filosofia enquanto exercício de compreensão do mundo e de si mesmo. Com base em nossa compreensão do processo educativo como dinâmico, conflitivo e fomentador de criticidade, é que nos propusemos a dialogar com a teoria de Paulo Freire no presente trabalho, por entender ser essa teoria elemento vital para a busca por uma educação mais humana, seja pela sua virtude em congregar dinamicamente a teoria e a prática, seja pela sua politicidade e pelo entendimento de que a neutralidade é algo impossível, quando se pretende educar o outro (Freire, 2018).

Humanização e conscientização: *práxis* educativa e processo de formação na teoria freiriana

A trajetória de Paulo Freire, na mesma medida em que é marcada por suas obras de reflexão aprofundada sobre a educação, é também caracterizada pela sua atuação, invariavelmente ladeando os desvalidos, os mais pobres, os excluídos e os oprimidos, seja em seu período de exílio, obrigatoriamente vivendo fora do país, seja após seu retorno, atuando como secretário de educação na cidade de São Paulo, ou em sua atuação acadêmica como pesquisador e professor. Longe está a intenção de cultuar o autor, mas de fazer uso de um grande espectro de experiências várias, vividas por ele, as quais tornam ainda mais significativas suas contribuições para a área da Educação, parecendo-nos válido ser discutido também com um olhar filosófico. No bojo das potenciais contribuições para a educação, encontra-se também o fato de ser esse um filósofo declaradamente humanista e reconhecido mundialmente por seus posicionamentos. Sua preocupação com a educação, com o bem-estar dos outros e com a dignidade humana, como condições necessárias de existência, parece-nos alicerçar muitos dos quais se engajam no campo educacional como lugar possível de construção de uma sociedade melhor que a atual.

Quando trazemos à baila uma discussão que abarca os elementos da humanização, da educação e da conscientização, não somos ingênuos de pensar se tratar de conceitos inertes, imóveis, perenes na realidade social, durante o decorrer dos tempos. Estamos lidando com conceitos que, pela sua importância na arena social, estão em disputa ininterrupta e se alteram de acordo com os interesses almejados de época em época. O fato de um sujeito ser ou não educado, ser ou não consciente, ser ou não considerado em sua humanidade, tem repercussões diretas no seu modo de existir e sobreviver. E, talvez por isso, pela dimensão concreta que tais conceitos abarcam, tenha emergido nosso interesse por uma reflexão que parece urgir, na atual conjuntura social de nosso país.

Iniciamos nossas discussões partindo da humanização e do humano, elementos basilares da teoria freiriana. Mas, antes de nos debruçarmos mais

detidamente nas discussões específicas, acreditamos ser importante apontar nuances outras que auxiliarão uma melhor compreensão do que nos propomos a debater. Um olhar abrupto e uma análise incauta podem nos levar a reproduzir o senso comum e entender que a discussão com foco no humano e desumano seja algo tão simples que nem demandaria um esforço de tal monta. Todavia, isso pode também servir como subterfúgio para desqualificar o debate e os que nele são interessados, o que, em verdade, mostra-se um campo complexo e arestoso. Não se trata de uma questão binária, ou mesmo de uma condição biológica, humano versus animal, porém, do debate de valores sociais e historicamente utilizados como artifício de distinção e hierarquização.

No decorrer da história da humanidade, a condição de "ser humano" ou "não ser" se estabeleceu como uma virtude pela qual os detentores, em regra, ocupariam lugar privilegiado na organização social:

> Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas (Freire, 1983a, p. 44).

Ao contrário do que as ciências biológicas apontam, indicando que o humano é aquele capaz de pensar, de refletir, que difere dos animais pela sua existência instintiva, a humanidade, como condição do sujeito,tornou-se um valor almejado, por promover distinção dos que o eram ou poderiam vir a ser assim identificados. Nesse sentido, tornou-se também um valor em disputa, pois estava intrinsecamente ligada ao exercício do poder, uma vez que determinava quais seriam os "evoluídos" e os "bárbaros". Conforme realça Freire (2011a, p. 59), "[...]

quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram sua humanidade negada, mas os que a negaram".

A representação amalgamada em torno do que seria idealizado como humano vai servir, em momentos distintos da história, para subjugar determinados corpos, povos e culturas, os quais serão duramente violentados sob o fito de não serem humanos, portanto, não merecerem qualquer consideração (Arendt, 2012). O exercício do poder é o fator determinante para decidir quem é e quem não é humano, o que vai culminar em experiências contundentes, como o holocausto e o tráfico de escravizados africanos, compulsoriamente retirados de seus lugares de origem e trazidos, às centenas de milhares, para o desconhecido, durante vários séculos. Tais ações eram empreendidas e, muitas vezes, justificadas, exatamente por meio da negação da humanidade. Consistia em uma inferioridade artificialmente elaborada, que, pela potência na disputa discursiva, materializa-se como verdade e culmina na naturalização do outro, do diferente, como inferior (Moore, 2007), um artifício muito eficaz usado pelos privilegiados para manutenção de seu *status quo*.

Dando andamento às discussões, recorremos a um dicionário de língua portuguesa (Fernandes; Luft; Guimarães, 1993), na tentativa de lidar com maior destreza com a polissemia do termo e buscar estabelecer as fronteiras do elemento ao qual estamos nos referindo. No dicionário, o verbete "humano" diz respeito àquilo que é relativo ao homem, mas traz também as palavras bondoso, compassivo e humanitário. Para além das palavras bondoso e compassivo, que são de uso mais recorrente, a título de aproximação do significado almejado, recorremos novamente ao dicionário, procurando pela palavra humanitário. O verbete humanitário remete àquilo que é concernente ao humano, dotado de bons sentimentos, benigno, filantrópico, que ama seus semelhantes. Tais apontamentos nos fazem refletir sobre as imagens socialmente erigidas, quanto ao que se concebe como ser humano, via de regra vinculando à questão da bondade ao bem querer coletivo dos semelhantes.

Em contrapartida, o verbete "desumano" está associado àquele que é cruel, feroz, o que nos remete a um sujeito violento. Não há meio termo,

ou matizes, nesse processo de ser ou não ser humano; de maneira maniqueísta, o dicionário aproxima muito a humanidade e a desumanidade, a representação do bem e do mal. Assim, vemos como possibilidade concreta que as disputas narrativas em torno do ser ou não humano possam servir, em grande medida, como um movimento inquestionável de apagamento de determinados sujeitos sociais, por não serem estes merecedores de consideração.

Cientes de que o reconhecimento, ou não, da condição de um sujeito como humano irá repercutir diretamente em sua condição existencial e de sobrevivência, trazemos as reflexões de Paulo Freire, com o objetivo de concatenar esse debate às questões educativas e sociais. Para o autor, o homem[1], ou o ser humano, é indelevelmente marcado pela condição ontológica de *ser mais*, visto que é caracterizado pela sua incompletude, por uma realidade ininterrupta de aprimoramento, de tornar-se outro, a cada novo dia e nova experiência vivida, de maneira reflexiva, contraditória e dialética: "a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que [...] refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico" (Freire, 1980, p. 35). Dessa maneira, a humanidade, ou o processo de humanização, na concepção do autor, diz de um ser em um processo de busca, de aventura, de curiosidade, ao pleitear alcançar o que não lhe é ainda conhecido e compreendido por ele:

> Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão "em contato" com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a

[1] Em suas obras, Paulo Freire usou, até meados dos anos 1980/1990, de maneira recorrente o termo "homem" para tratar da humanidade, para, segundo o autor, englobar homens e mulheres. "Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída" (Freire, 1999, p. 67). Tal prática lhe rendeu duras críticas por dizer que expressava uma linguagem machista. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1999), o autor faz uma autocrítica e reconhece tal realidade, passando a partir daquela obra a não mais usar somente o termo "homem".

> realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) (Freire, 1980, p. 36).

Os elementos anteriormente elencados nos dão a dimensão da complexidade contida em uma discussão que abarca o humano, sua condição de exercício da humanidade, a consciência e o processo de conscientização. Nesse diapasão, a humanidade se mostra uma condição intrínseca aos sujeitos, por abarcar seres capazes de refletir sobre a realidade; na mesma medida, essa humanidade se materializa como processo diuturno de aprender, experienciar, construir-se como sujeito. Por fim, esse processo de humanização como construção do conhecimento de si, do mundo e de seu lugar no mundo reverbera em uma humanidade como valor a ser disputado, entre os que buscam sua humanização e os que determinam as condições de quem é ou não humano (Freire, 1983a). Em relação às elites detentoras do poder, os opressores, na análise freiriana, o autor frisa que esses "[...] tendem a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comendo" (Freire, 2011a, p. 63). Qualquer mínimo movimento que pleiteie mudanças dessa estrutura implica crise. Assim, ao se tornarem sujeitos que se colocam em disputa por valores, representações, símbolos e ideias, os sujeitos das classes populares, os pobres e oprimidos, revelam-se propensos a romper com o que os opressores determinam como a ordem, ou seja, a manutenção da realidade social desigual que historicamente privilegia as elites. Consequentemente, ao olhar dos opressores, uma crise se estabelece.

Nesse contexto, um discurso de desumanização é engendrado, com o fito de desqualificar aqueles que lutam por mudanças sociais. Por mais que esse movimento de desumanização, de imposição artificial e violenta de um ser menos, seja algo concreto, ele não é algo contra o qual não se

pode lutar. Ao dialogar com Barreto (2005, p. 56), em sua obra *Paulo Freire para Educadores*, a autora vai apontar que

> [...] esta vocação de ser mais deixa de concretizar-se quando as relações entre os homens se desumanizam. Isto se deu historicamente, quando os que detinham o poder passaram a abusar dele e obter privilégios para si a para seus iguais, em prejuízo dos outros.

Em oposição a esse movimento de luta dos oprimidos pelo alcance da humanidade, do reconhecimento e da sua existência como sujeitos concretos e reais, os opressores constroem uma narrativa para desumanizar as classes pobres, pautada no argumento de que estes querem a quebra da ordem e harmonia social:

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos (Freire, 2011a, p. 41).

Esse movimento de desumanização e de opressão das classes populares, por se justificar discursivamente na busca pela manutenção da ordem social, dissipa-se por várias frentes, ocupando lugar de destaque no imaginário e nas representações sociais, perenizados pelo senso comum. Dito isso, há de se constar que, em uma sociedade capitalista, o Estado, em seu modo de organização e funcionamento, será essencialmente capitalista, marcado pela garantia da ordem, por meio da proteção da propriedade

privada, pela continuidade do que está posto. Ricos continuando ricos e pobres continuando pobres, a ordem está contida no não questionamento da estrutura. O estigma da desumanidade como uma condição, invariavelmente, tem vínculo com as questões de classe e reverberam com maior eficiência nas classes populares:

> Os sintomas de inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar os grupos *outsiders* de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado a prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças – pelas próprias condições. Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles (Elias; Scotson, 2000, p. 28).

Tal manipulação, quanto aos que serão tidos como desumanos, é um artifício muito útil para criminalizar todo e qualquer grupo, movimento ou ação que pleiteie mudanças sociais, com o objetivo de buscar uma realidade mais igualitária. É sob esse discurso que movimentos sociais de luta pela reforma agrária, pela moradia, pela saúde e pela educação são desqualificados e recebem, em contrapartida, a violência institucional do Estado, a qual, no decorrer da história do país, foi assinalada pela sua letalidade. É esse mesmo discurso de desumanização que justifica a morte de inocentes, quando da entrada de forças policiais nos aglomerados urbanos para combater o crime. Assim, a teoria freiriana apresenta que uma condição *sine qua non* para que seja possível a construção da humanização dos sujeitos, ou mesmo, a luta pelo exercício de sua humanidade, é o fato de serem conscientes de seu lugar social, assim como dos mecanismos que os aprisionam nos lugares de menor prestígio e acesso a direitos, nas estruturas sociais. Salienta Freire (2018):

> O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente mulheres e homens, como seres "abertos", são capazes de realizar a complexa operação se, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação. Que implica "tomar distância" do mundo, objetivando-o que homens e mulheres se fazem como seres com o mundo (Freire, 2018, p. 107).

Não obstante a aparente simplicidade do processo, quando explicado pelo autor, é imperioso observar que se trata de algo demasiado complexo, pois envolve lidar com o que alguns sujeitos entendem como sendo verdades postas, situações "naturais", e a desconstrução de imagens amalgamadas, há anos, implica possíveis crises identitárias, quiçá crises existenciais. De acordo com Paulo Freire (1980, p. 29), "[...] o trabalho humanizante não pode ser outro, senão o trabalho de desmistificação". Imaginemos as dificuldades de compreensão da realidade de um camponês, católico, o qual outorga a Deus seus infortúnios, como sendo a vontade do Criador que ele e sua família passem por tantas dificuldades, mas acredita que, um dia, esse mesmo Criador haverá de lhe proporcionar uma vida melhor, pelo seu trabalho. Esse sujeito, ao ser posto diante de uma interpretação da realidade social como sendo algo dominado pelos ricos e que, mesmo trabalhando toda a vida, com a enxada na mão, nunca alcançará a condição de patrão, colocará por terra toda sua crença no discurso social de que quem trabalha sempre alcança. Trata-se de algo indelével.

Uma situação parece ideal para ilustrar tal contexto. Paulo Freire (1983a), ao abordar as questões educativas e de alfabetização, argumenta

que é muito pouco apenas ensinar a palavra "tijolo" a um velho operário de uma olaria, por exemplo. Cabe a esse sujeito saber ler a palavra "tijolo", obviamente, mas também cabe entender por que ele, apesar de trabalhar tanto, há tantos anos, não conseguiu construir a sua própria casa de tijolos; ora, cabe entender as posições desiguais ocupadas entre trabalhador e patrão, oprimido e opressor. Isso exposto, há de se entender que não se trata de um movimento linear, contínuo, retilíneo, de evolução, partindo de um lugar de menor conhecimento e alcançando um lugar de maior conhecimento. Estamos dizendo de um processo complexo, conturbado, contraditório, de avanços e retrocessos, de ganhos e perdas (Freire, 2011a).

Diante dos elementos anteriormente abordados, trazemos à baila as conexões intrínsecas entre a humanização e a construção da consciência ou conscientização, conforme as reflexões condensadas no conjunto da teoria freiriana. Paulo Freire (2019), em sua obra *Educação e Atualidade Brasileira*, com a qual concorreu à vaga de docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e alcançou o título de doutor, já estabelece uma discussão que aponta questões relativas à consciência, com base em três instâncias, a saber: 1) Consciência Intransitiva; 2) Consciência Transitiva Ingênua; 3) Consciência Transitiva Crítica. Obviamente, não representam delimitações estanques, e o entendimento de cada uma em suas singularidades pode, em grande medida, ajudar-nos no debate proposto no presente trabalho. Com o objetivo de alicerçar o terreno do debate, partimos da característica primeira da conscientização como um processo ininterrupto, o qual não tem um patamar máximo a ser alcançado, é inacabado e, por isso, dialético, sem qualquer separação entre o *homem e o mundo*, mas em contínua reflexão decorrente das questões concretas que afetam o *homem no mundo*. Nesse sentido, Paulo Freire (1980, p. 26) ressalta que "[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica".

Dando continuidade à reflexão, retomamos as instâncias da consciência, conforme apontado pelo autor. Iniciaremos pelos elementos inerentes à Consciência Intransitiva. Tal instância consta de um comportamento dos sujeitos com maior vínculo a questões de ordem emocional do que questões de ordem racional. Inexiste qualquer teor de criticidade, uma vez que o sujeito, pela sua realidade de acomodação com o que está dado, não vê qualquer sentido em questionar o que está posto, quase como algo "natural", visto que as justificativas para tal ocorrência decorrem, muitas vezes, do sagrado. Seu compromisso é com a manutenção de sua sobrevivência, biologicamente falando. Conforme enfatiza Freire (1983a, p. 60), "[...] escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas". A vida dos sujeitos está baseada em uma aderência praticamente total à realidade em que se encontram inseridos.

Ainda debruçados nessa reflexão, trazemos outros elementos para aprofundar o debate. Apesar de ser a intransitividade, ou a consciência intransitiva, uma instância demasiada cerceadora, capaz de turvar os olhos para o enxergar de outras formas de entendimento do mundo, não constitui uma condição cabal. O olhar turvo do homem não quer dizer que ele não aprenda, o que nos coloca em face da condição processual da conscientização:

> É evidente que o conceito de "intransitividade" não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência "intransitiva" é a limitação de sua esfera de apreensão. É sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com existência (Freire, 1983a, p. 60).

A dinamicidade do processo desvela a condição necessária de estabelecimento do diálogo como ferramenta de desequilíbrio e inquietação. Por meio do diálogo do homem com o homem, do homem com o mundo, do homem com seu deus, podem emergir as condições para possíveis mudanças. Passando a abordar os elementos da Consciência Ingênua Transitiva, veremos ainda, em alguma medida, nuances também constantes na Consciência Intransitiva, mas o que difere tais instâncias? Conforme Freire, a transitividade ingênua sugere uma maior sensibilidade ou disposição dos sujeitos para se apropriarem da realidade, contudo, ainda com grande vínculo a comportamentos de caráter massificado. Kronbauer (2017), ao refletir sobre as questões da consciência, no *Dicionário Paulo Freire*, afirma:

> A consciência "transitiva ingênua" já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas (Kronbauer, 2017, p. 87).

Cientes de que não estamos abordando um processo retilíneo, de avanço irrestrito, retomamos o diálogo com Freire (1983a). O autor destaca que, a depender das experiências e da potencialidade da massificação sobre o modo de compreensão dos sujeitos, a instância de Consciência Transitiva Ingênua pode tanto avançar para uma Consciência Transitiva Crítica, quanto retroceder a níveis mais contundentes de intransitividade, a uma consciência fanatizada, de irracionalismo sectário e que torna a experiência educativa/formativa de conscientização ainda mais difícil. Por isso, o autor alerta que esse processo demanda um trabalho direcionado, planejado, colocado em posição diametralmente oposta à massificação:

> O que nos parece importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo ingênua para a dominantemente transitivo crítica, ele não se dará automaticamente, mas se inserindo num trabalho educativo com essa destinação. Trabalho educativo eu não se ponha despercebida e desapercebidamente diante do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos é um imperativo existencial (Freire, 1983a, p. 36-37).

Ao contrário do que a grande maioria de seus críticos reforçam, ainda hoje, Paulo Freire (2020) sustenta que a dimensão política de sua concepção educativa/formativa não prescinde dos elementos teóricos e práticos, em consonância, dinamicamente intrínsecos ao processo. Malgrado o exposto, a mesma dimensão política não exclui ou inferioriza as dimensões referentes a conteúdos, as dimensões pedagógicas ou mesmo o domínio de técnicas compulsoriamente necessárias para se viver em sociedade. A politicidade não se contrapõe ao acesso ao conhecimento erudito acumulado pela humanidade, durante os séculos passados. Por mais que a leitura de mundo preceda a leitura da palavra, de nada, ou muito pouco adiantaria ensinar uma pessoa a ler e a assinar o nome, se isso servisse para mantê-la enclausurada nas amarras da estrutura social como alguém marginal, desumano, não reconhecido em sua existência (Freire, 2011c). Por mais que a criticidade não seja um ponto final, um patamar a ser alcançado, todavia, que se manifesta como processo ininterrupto, o autor nos ajuda ao delimitar os elementos que compõem a Consciência Transitiva Crítica:

> A transitividade crítica, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Pro procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise de problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa

> de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto pelo debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 2003, p. 34).

O alcance da transitividade crítica reverbera na inserção do sujeito em um círculo virtuoso de refletir, agir e novamente refletir, em linhas gerais. Tais aspectos nos permitem dizer que esse processo de construção de uma consciência transitiva crítica seja eminentemente filosófico, o que torna ainda mais significativo o debate proposto. Não nos parece haver, com base nas obras do autor, uma hierarquização, por exemplo, entre o aprender a ler e escrever e o aprendizado político da existência: são conhecimentos complementares e que potencializam, em essência, um processo de conscientização:

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p. 26).

Caminhando no aprofundamento do debate, acreditamos que não nos cumpre ficarmos presos às várias técnicas e métodos empreendidos por Freire, até porque, desde sua atuação no Serviço Social da Indústria (SESI), perpassando o Movimento de Cultura Popular, o Serviço de Extensão Cultural (Beisiegel, 2010), a experiência de Angicos (Freire, 1980, 2011b), as várias experiências vividas em outros países, quando exilado, e o Mova (Gadotti, 2008), quando atuou como secretário de

educação da cidade de São Paulo, vários foram os movimentos de mudança, adaptação, retomada de discussões. Nessa perspectiva, nós nos pautaremos na discussão filosófica e política contida no que o autor apresenta como pontos centrais da formação educativa e conscientizadora. Paulo Freire tem como base de sua teoria uma concepção de educação e uma pedagogia central, a qual é agregada por outros elementos que foram gradativamente produzidos, em sua trajetória como educador, filósofo e intelectual. Assim, consideramos como o arcabouço de toda a teoria freiriana a *Educação como Prática de Liberdade* (1983a), como concepção formativa de sujeitos críticos e conscientes, bem como a *Pedagogia do Oprimido* (2011a) como *práxis*, orientação teórico-prática para se alcançar tal intento. Debruçar-nos-emos sobre suas singularidades, com o fito de aprofundar o debate.

Partindo da educação libertadora, compete-nos, de pronto, reforçar que tal concepção educativa suplanta, em muito, as concepções binárias com as quais nos deparamos, nos cursos de licenciatura e nas próprias escolas, que colocam essa concepção como simples oposição à educação tida como bancária. Essa é uma metáfora que, em nosso entender, foi muito útil para o filósofo no debate sobre o processo educativo, mas se prender apenas a essa divisão não é sequer arranhar a superfície de todos os outros elementos trabalhados em sua obra. Assevera o autor:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2011a, p. 81).

Usualmente, de maneira muito concisa, as representações quanto à educação bancária nos dizem de uma prática tradicional, de monopólio do poder nas mãos do professor, na qual os estudantes não são atores considerados em suas singularidades, predomina a capacidade mnemônica e se advoga pela massificação dos comportamentos, dos modos de ser e

agir. O estudante é uma tábula rasa sobre a qual o professor, único detentor do conhecimento, deposita as matérias e o conteúdo. Em contrapartida, a educação libertadora seria pautada em uma relação dialógica entre os atores envolvidos: o educador e o educando estabelecem uma relação horizontal, os conhecimentos dos educandos são reconhecidos como tão importantes quanto qualquer outro. Embora saibamos que os elementos apontados sejam muito importantes, a educação libertadora como concepção filosófica de educação é muito mais do que os discursos dão conta de sistematizar.

A educação libertadora é muito mais que um conjunto de ações de intelectuais altruístas, professores, os quais, pela sua prática, "libertarão" seus alunos incultos dos grilhões da ignorância. Esta envolve uma concepção de sociedade pela qual se busca uma concepção de mundo como lugar de sobrevivência coletiva, uma concepção de pessoa humana para além de sua condição econômica, mas tendo em vista suas condições sociais e culturais como sujeitos de direito. Que se busque, quando menos, uma sociedade igualitária, se não nos for possível conceber a idealização de uma sociedade de iguais. Em linhas gerais, essa é uma educação na qual é imperiosa, para sua ocorrência, a existência de uma sociedade pautada nos valores democráticos, na garantia dos direitos, no reconhecimento da diversidade e na busca por equalizar as responsabilidades para a superação da desigualdade e da violência contra as classes pobres.

Equivoca-se quem entende essa educação como destinada apenas aos pobres; mesmo sendo irrestritamente formativa, inclusive para as elites, é imprescindível que esta não abra mão da conscientização quanto às estruturas e contradições sociais. Educar é muito diferente de formar, pois não se trata simplesmente de adestrar sujeitos para ocupar funções no mercado, mas proporcionar-lhes a capacidade de refletir e se posicionar diante da estrutura que se apresenta. Em função disso, consiste em uma concepção educativa que nos permite identificar como sendo uma manifestação do que Freire considera como uma Educação Popular, política, engajada, comprometida com a promoção de intervenções sociais:

> Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (Freire; Nogueira, 2002).

A imagem idealizada de uma concepção educativa, por melhor que seja feita, não abarca suas arestas, suas vicissitudes, os conflitos e problemas enfrentados, entretanto, na mesma medida, também não abarca toda a satisfação da realização profissional de quem se dispõe a tê-la como filosofia de vida. Um profissional da educação, ao se comprometer com a concepção libertadora, assume também sua função como educador, não apenas como um ministrador de conteúdo, mas enquanto um sujeito que se implica com as lutas sociais, por meio de sua atuação profissional. Isso envolve o lidar com sentimentos diversos, frustrações, receios, medos e ousadias: significa viver (Freire; Shor, 1986).

Em face desse cenário, para o desenvolvimento de uma educação libertadora, torna-se vital que as práticas pedagógicas sejam também abordadas de acordo com os objetivos a serem alcançados. No nosso entender, as reflexões de Freire (2011a, p. 55) podem ser condensadas, em aspectos gerais, em uma *Pedagogia do Oprimido*, que nada mais é que "[...] a pedagogia dos homens se empenhando na luta por sua libertação". O próprio Freire explicita o vínculo direto entre o processo de conscientização e sua proposta pedagógica, o que a divide, ainda, em momentos distintos, em consonância com as passagens do sujeito da Consciência Intransitiva à Transitiva Crítica:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na *práxis*, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a

> pedagogia de homens em processo de permanente libertação (Freire, 2011a, p. 57).

Apesar de a pedagogia do oprimido ser o mesmo nome de seu livro mais difundido, no mundo – e que não é primeiro como muitos pensam –, outros tantos viriam, com outros elementos pedagógicos complementares, tais como: *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1999), *Pedagogia da Tolerância* (Freire, 2014a); *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2001); *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2014b); *Pedagogia do Compromisso* (Freire, 2008); *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (Freire, 2014c); *Pedagogia da Solidariedade* (Freire, 2014d); *Pedagogia da Pergunta* (Freire; Faundez, 1985). Cada uma dessas obras, ao contrário de trazer mais uma concepção pedagógica, como se nos apresentasse um cardápio, concentra em si contribuições para potencializar a *Pedagogia do Oprimido* (2011a), força motriz de toda a proposta educativa do autor.

Em oposição a uma pedagogia destinada à doutrinação das massas, a mitificação em relação à ordem social capitalista, a reprodução do discurso falacioso, meritocrático e excludente de que todos são iguais, a pedagogia do oprimido constitui ferramenta de luta dos marginalizados contra o "ser menos", contra a desumanização. Nesse aspecto, não há pedagogia do oprimido sem a *práxis* como raiz do processo de construção do conhecimento. Antes de adentrarmos aos elementos da *práxis*, na teoria freiriana, partimos em busca de outros elementos para sustentação do debate. *Práxis*, para os gregos, era a ação propriamente dita, literalmente colocada em execução, em prática. Uma atividade vista como algo menor em comparação com o trabalho intelectual, exercido pelos homens livres, o trabalho exercido como ação física era algo humilhante, destinado aos escravos (Vázquéz, 2007).

O filósofo Vázquez (2007, p. 219), em seu trabalho *Filosofia da Práxis*, traz importantes contribuições para uma melhor compreensão desse conceito. Aponta o autor: "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". Com isso, ele nos mostra que a *práxis*, apesar de essencialmente uma atividade prática, está para além de uma ação mecânica em si. Para que uma atividade se torne *práxis*, ela,

necessariamente, precisa estar intrinsecamente vinculada a uma reflexão, a uma problematização, o que faz com que a ação seja orientada para um fim. Nesse sentido, trata-se da relação direta entre a prática e a teoria, com um fim estabelecido. Envolve uma ação consciente e significativa de todas as nuances que nela própria estão contidas, questões de ordem social, cultural, históricas, educacionais, o que torna a prática não apenas uma ação, mas uma ação de intervenção do sujeito na realidade.

As reflexões de Paulo Freire (1980) caminham com proximidade considerável aos apontamentos anteriores. Ele nos diz que a ação essencialmente humana compulsoriamente está vinculada a um processo reflexivo, de problematização para além do puro fazer, de pensar o que fazer, como fazer, por que fazer e quando fazer. Dialeticamente, um movimento marcado pelas contradições da realidade social e que não se finda com a conclusão de uma ação qualquer. Conforme realça o autor, "[...] quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas" (Freire, 1980, p. 90); logo, tem-se um processo no qual a conscientização e a *práxis* – como construção da conscientização – são interdependentes. Freirianamente, a *práxis* tem como característica a denúncia das estruturas injustas e da opressão dominação.

Conforme já mencionado, uma ação conscientizadora consigna a ação não estéril, pautada na reflexão do sujeito, culminando uma outra possibilidade de ação aprimorada decorrente do processo, a qual demanda, necessariamente, outros elementos de reflexão, se efetivada ininterruptamente. Rossato (2017, p. 325) sintetiza o conceito de *práxis* na obra de Paulo Freire:

> Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra e Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação

> estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato educador como educativo. *Práxis* pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se a ideia de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.

Em posição paralela à sua condição como *práxis*, a pedagogia do oprimido traz consigo um outro elemento imprescindível, qual seja, a dialogicidade. Por condição dialógica, o autor entende a relação de construção do conhecimento enquanto uma via de mão dupla, o educando se forma com a mediação do educador, na mesma medida em que também forma o educador em seu processo de educar. A fim de que o diálogo emerja como tal, como troca de experiências diferentes, o educador deve se preocupar em estabelecer uma comunicação eficiente, que seja significativa (Freire, 1983b), uma vez que nos humanizamos na relação e não conseguimos nos formar sem o outro. Se não houver a comunicação relacional, incorre-se o monopólio do conhecimento, do poder, do saber, por parte do professor – e isso é uma prática da educação bancária.

Para dirimir mal-entendidos, principalmente advindos de pessoas não pertencentes à área da educação, é prudente ressaltar que uma relação horizontal entre educador e educandos não quer dizer, em hipótese alguma, a subversão do processo ou a inexistência de uma estrutura. O docente pode muito bem ter uma relação humanista com seus estudantes e, ainda, manter a condução do processo educativo em suas mãos, pois esse é de sua responsabilidade, como profissional da docência. Apesar da potência contida em uma relação horizontal, não se trata de igualar docentes e estudantes.

Em sentido oposto, um docente, sob a justificativa da manutenção da ordem, o qual pleiteia que seus estudantes desconsiderem suas experiências e saberes, para memorizar conteúdos, que muitas vezes não fazem sentido, incorre no que Freire (1983b) caracteriza como *invasão cultural*. Quem invade comete uma violência e, na situação mencionada, de uma imposição docente, estamos remetendo a uma relação autoritária de imposição quanto à concepção de mundo, quanto ao que é culturalmente relevante e ao que nem sequer merece consideração. Em oposição ao entendimento do diálogo como algo simples, Freire (1983b) enfatiza:

> Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para o outro" por homens que são falsos "seres para si". É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagônica (Freire, 1983b, p. 43).

As reflexões de Freire dão conta de que a educação libertadora é também essencialmente gnosiológica, ou seja, está dialeticamente orientada pela realidade concreta à qual se encontra vinculada. E o sujeito em formação, em lugar de simplesmente se submeter às mudanças que ocorrem, busca pela sua condição como ser potente de intervenção no mundo. Trata-se de um processo educativo pautado na compreensão dos problemas e não em explicações rasteiras e alienadas.

Para isso, compete aos educadores uma prática docente vanguardista, a qual abra mão do pretenso monopólio do conhecimento, subverta as relações de poder consuetudinariamente erigidas, seja humilde ao reconhecer a relação coletiva como maior virtude do processo educativo, seja politicamente comprometida com a intervenção social e tenha como horizonte a humanidade dos educandos como sua riqueza,

como elemento para que suplantem a invisibilidade social e disputem, na arena social, seus direitos constitucionalmente garantidos.

Ao fim e ao cabo, de posse dos elementos vários elencados anteriormente e cientes da complexidade contida no debate que nos propusemos a fazer, acreditamos que, minimamente, tenhamos elencado o que nos parece ser de maior emergência, na teoria de Paulo Freire, tendo como foco a educação como processo de humanização e conscientização dos educandos. Educar, humanizar, conscientizar não se trata de uma concessão, todavia, de um processo árduo no qual educadores e educandos se completam existencialmente e, para que suas repercussões sejam efetivas, temos de ser radicais em nossas posições e convicções.

Considerações finais

Aos que se arvoram a escrever sobre Paulo Freire ou sobre suas teorias, reflexões e conceitos, parece-nos quase uma regra o receio em estar falando sobre mais do mesmo, de produzir repetições do que está dito, do que aparentemente é óbvio. Vencido esse medo inicial, acreditamos que, minimamente, trouxemos no presente trabalho elementos que consignam nossos estudos e leituras em relação direta com o nosso fazer docente cotidiano, em suas contradições e conflitos, mas sempre com o fito de construir uma educação mais humana, mais humanizada, que não só capacite os educandos a ocupar um lugar no mercado de trabalho, todavia, promova o entendimento da realidade social em um espectro macro.

Portanto, não se trata de externar conclusões cabais, ao colocarmos o ponto final nesse texto, mas tornar públicas reflexões que se mostram abertas a revisões, complementações e, principalmente, oportunidades de discussão, para o devido aprimoramento do debate. Irrefutável nos parece a constatação de que, aos olhos de Paulo Freire, o processo educativo é político, deve ser empreendido de maneira radicalmente engajada e está visceralmente vinculado à conscientização e humanização dos educandos.

Por mais que saibamos a posição do autor quanto ao ser humano, como ontologicamente destinado a "ser mais", é preciso ter em vista que os modos de exercício da humanidade podem ser restringidos a determinados sujeitos, seja pela sua condição econômica, seja pela sua raça, pelo seu gênero ou orientação sexual.

A humanidade se torna um bem em disputa e, a fim de que emerja como forma de entendimento do educando, no mundo e com o mundo, cabe aos sujeitos compreenderem seu lugar diante de uma estrutura social que os expele para a margem. Mesmo diante de uma humanidade discursivamente negada pelas elites opressoras, a consciência crítica e a compreensão mais ampla na organização e funcionamento social colocam em cena outros atores que se fazem humanizar na luta e que ecoam suas vozes, como forma de serem reconhecidos em seus direitos.

Educar, portanto, na visão de Freire, não se restringe a doutrinar ou pasteurizar comportamentos e modos de ser: é, de fato, uma forma de problematizar, de não estabelecer respostas prontas, de desequilibrar, de causar desconforto, em um movimento de acomodação ao engajamento, de aceitação à revolta. A nosso ver, na concepção freiriana, não é possível uma educação libertadora sem que os educandos sejam atores efetivos do processo educativo, sem que construam sua compreensão como sujeitos do mundo e no mundo, sem que estejam conscientes das violências da desigualdade social, sem que exerçam sua humanidade, na luta por uma existência digna.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, Marques. *Dicionário Brasileiro*. São Paulo: Globo, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *MOVA*: Brasil alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KONDER, Leandro. *Filosofia e Educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2006.

KROMBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

MARX, Karl. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. A guerra civil na França – Mensagem do Conselho Geral da Associação Internacional dos trabalhadores. *In*: PRASHAD, Vijay *et al*. (Orgs.). *Comuna de Paris, 150 anos*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade*: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NISKIER, Arnaldo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VÁSQUÉZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Data de registro: 18/06/2024

Data de aceite: 18/06/2025