

# Pedagogia de Freire em Diálogo com as Epistemologias do Sul: uma Nova Educação é Possível?

*Freire's Pedagogy in Dialogue with the Epistemologies of the South: is a New Education Possible?*

*La Pedagogía de Freire en Diálogo con las Epistemologías del Sur: ¿Es Posible Una Nueva Educación?*

GUADALUPE CORRÊA MOTA<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Católica de Santos

**RESUMO:** Este artigo em forma de ensaio tem como objeto a Pedagogia Crítico-Humanista de Paulo Freire e como objetivo geral problematizar as possibilidades e limites da práxis pedagógica proposta por Freire no contexto da sociedade neoliberal à luz das Epistemologias do Sul formuladas por Boaventura de Sousa Santos. Procura-se responder à seguinte questão: quais as possibilidades e contextos necessários à prática de uma pedagogia humanista na sociedade neoliberal deste início de século XXI? Para responder ao objetivo deste ensaio, lançando-se mão de autores como Cambi, Saviani, Scocuglia, Dardot/Laval, Franco, Charlot, Pleger, apresenta-se um panorama das ideias antropológicas que levaram ao desenvolvimento do conceito de “humanismo” e de “pessoa”, como herança das culturas grega, latina e judaico-cristã; aponta-se alguns elementos que configuram a ontologia freireana e que justificam a tarefa humanizadora da pedagogia; discute-se a noção de criticidade. Ao responder à questão proposta, reafirma-se a necessidade de alterações estruturais nas instituições que possibilitem um novo pacto educativo, em que seja consensuado epistemologias revolucionárias que consignem à educação seu caráter público, laico, para todos, e não como produto da lógica mercantilista neoliberal.

**HUMANISMO. PEDAGOGIA CRÍTICA. EPISTEMOLOGIAS DO SUL.**

**ABSTRACT:** This article in essay form has as its object the Critical-Humanist Pedagogy of Paulo Freire and as a general objective to problematize the possibilities and limits of the pedagogical praxis proposed by Freire in the context of contemporary neoliberal society under the hermeneutical analysis of Southern Epistemologies formulated by Boaventura de Sousa Santos. It seeks to answer the following question: what are the possibilities and contexts necessary for the practice of humanistic pedagogy in neoliberal society at the beginning of the 21st century? To answer the objective of this essay, using authors such as Cambi, Saviani, Scocuglia, Dardot and Laval, Franco, Charlot, Pleger, a brief overview of the anthropological ideas that led to the development of the concept of “humanism” and “person” as a heritage of Greek, Latin and Judeo-Christian cultures. It points out some elements that configure Freire's ontology and that justify the humanizing task of pedagogy; the notion of criticality is discussed as an epistemological foundation of Freire's pedagogy and ontology. In answering the proposed question, the need for structural changes in social institutions that enable a new educational pact is reaffirmed, in which insurgent/ resistant, revolutionary epistemologies are consensualized that consign education to its public, secular character for all, and not as product of neoliberal mercantilist logic.

**HUMANISM. CRITICAL PEDAGOGY. EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH.**

**RESUMEN:** Este artículo en forma de ensayo tiene como objeto la Pedagogía Crítico-Humanista de Paulo Freire y como objetivo general problematizar las posibilidades y límites de la praxis pedagógica propuesta por Freire en el contexto de la sociedad neoliberal contemporánea, a la luz de las Epistemologías del Sur formuladas por Boaventura de Sousa Santos. Se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las posibilidades y contextos necesarios para la práctica de la pedagogía humanista en la sociedad neoliberal de principios del siglo XXI? Para responder al objetivo de este ensayo, se utiliza autores como Cambi, Saviani, Scocuglia, Dardot y Laval, Franco, Charlot, Pleger, e presenta-se una breve reseña de las ideas antropológicas que llevaron al desarrollo del concepto de “humanismo” y “Persona”, como herencia de las culturas griega, latina y judeocristiana; Se señalan algunos elementos que configuran la ontología de Freire y que justifican la tarea humanizadora de la pedagogía. Se discute, entonces, la noción de criticidad como fundamento epistemológico de la pedagogía y la ontología de Freire. Al responder a la pregunta propuesta, se reafirma la necesidad de cambios estructurales en las instituciones sociales que posibiliten un nuevo pacto educativo, en el que se consensualicen epistemologías insurgentes / resistentes, revolucionarias que consignen la educación a su carácter público, laico para todos, y no como producto de la lógica mercantilista neoliberal.

**HUMANISMO. PEDAGOGÍA CRÍTICA. EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR.**

## Introdução

*“Não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que-fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem” (Paulo Freire, 1967).*

A questão colocada por Freire a um grupo de mulheres, em 1967, no Chile, continua atual. E cabe aos professores, e à sociedade como um todo, pensar sobre esta questão, neste tempo em que, no Brasil, a pandemia da Covid-19 deixou a descoberto todas as precariedades das condições da educação pública, de modo especial em relação à infraestrutura tecnológica para acesso remoto às aulas, o que levou ao abandono escolar milhares de estudantes em todo o país. Professores, estudantes, famílias, agentes que fazem parte do campo da Educação foram deixados, pelo Estado, à mercê do próprio esforço, para dar conta desta tarefa que, desde tempos imemoriais, tem sido um pacto assumido pelo conjunto dos entes sociais como uma necessidade cultural da maior relevância e como expressão do progresso civilizatório (Cambi, 1999; Franco, 2008; Saviani, 2012; Streck, Redin, & Zitkoski (Org.), 2018; Charlot, 2020).

O contexto sociopolítico brasileiro recente tem colocado o campo da Educação em uma arena de disputas entre governos, sociedade, educandos e educadores, quase inviabilizando as condições do imperativo ético da educação para a humanização, como advoga Freire. Freire reverbera em toda a sua obra – afirma e reafirma – que o ponto de partida para a dimensão epistemológica de sua proposta pedagógica é a constatação das relações assimétricas de poder (de saber e de ser) entre opressores e oprimidos em dada sociedade, resultando em desumanização, dos oprimidos e dos opressores, de onde a indissociabilidade entre a politicidade epistemológica da pedagogia, educação como ato político, e educadores como seres politicamente comprometidos com a causa da humanização/libertação/emancipação do humano e do mundo: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham coisificados”. (Freire, 2017, p. 131).

<sup>1</sup> Freire, em sua longa trajetória de educador humanista, progressista, democrático – como se autodenominava –, e como fruto de seu tempo, usou, via de regra, o vocábulo “homem” para designar a Humanidade enquanto gênero humano, incluindo a totalidade dos seres humanos distintos dos não-humanos. Não trarei neste artigo a discussão sobre a natureza da linguagem machista, sexista, homofóbica ou excludente a que, vez ou outra, Freire é acusado de praticar. Esta é uma questão em aberto, já que o próprio Freire reconhece, em Pedagogia da Esperança, a resistência com que recebia tais críticas, e o trabalho que teve de fazer consigo mesmo para desocultar e ‘desospedar’ os preconceitos de sua linguagem. Entretanto, a sua vida, a sua obra literária, o seu compromisso ético-político com as causas dos excluídos – quem quer que fossem e onde quer que se encontrassem feridos em sua dignidade humana – nos desautorizam a considerá-lo movido por preconceitos ou ideologias contrárias aos princípios humanistas emancipatórios que o orientavam. Diante disso, e por fidelidade ao meu tempo histórico diverso do de Freire, não usarei o vocábulo “homem” (a não ser em transcrição literal) quando referindo-me à “humanidade” nos termos já acima mencionados.

Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos, ao propor princípios para outras epistemologias pedagógicas em situações marcadas por ‘relações abissais’<sup>2</sup> entre opressores e oprimidos (uma das ‘situações-limites’ de Freire, que Santos atualiza e explicita na configuração de colonizadores e colonizados ainda presentes nas sociedades neste início de século XXI), apresenta como ponto de partida a reivindicação da justiça cognitiva que restitua o caráter de validade, rigorosidade e legitimidade aos conhecimentos, saberes e fazeres produzidos por aqueles que foram sistematicamente excluídos do panteão dos conhecimentos válidos das ciências, via de regra, os povos colonizados nos países do Sul Global, também inferiorizados em sua condição ontológica juntamente com seus conhecimentos e com seus modos de produção desses conhecimentos (Santos, 2019). De onde, igualmente, a impossibilidade de processos humanizantes e ou emancipatórios nas práticas pedagógicas embasadas em lógicas epistemicidas tecno-cientificistas (e agora neoliberais), que não reconhecem e invalidam os conhecimentos construídos em outras áreas da vida fora do campo das ciências:

A diferença crucial entre exclusão abissal e não-abissal reside no fato de a primeira assentar na ideia de que a vítima, ou o alvo, sofre de uma *capitis diminutio* ontológica por não ser totalmente humana, por *ser um tipo de humano fatalmente degradado*. Considera-se, por isso, inaceitável ou mesmo inimaginável que a mesma vítima, ou alvo, possa ser tratada como um ser humano como ‘nós’. Por conseguinte, a resistência contra a exclusão abissal engloba uma dimensão ontológica. (Santos, 2019, p. 46. Grifo meu)

Diante dessa problemática, este artigo em forma de ensaio – cuja temática faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação em andamento - tem como objeto a Pedagogia Crítico-Humanista de Freire e como objetivo geral problematizar as possibilidades e limites da práxis pedagógica proposta por Freire no contexto da sociedade neoliberal contemporânea à luz das Epistemologias do Sul formuladas por Boaventura de Sousa Santos. Procura-se responder à seguinte questão: quais as possibilidades e contextos necessários à prática de uma pedagogia humanista na sociedade neoliberal deste início de século XXI?

Apesar de condições adversas dos tempos históricos em curso, marcados por polarizações de diversas naturezas (ideológicas, políticas, étnicas, religiosas, culturais etc), acredito na validade e na pertinência da proposta pedagógica de Freire como possibilidade de construção de uma educação humanizadora, que extrapola o campo da educação formal para a educação de crianças, jovens e adultos. Acredito ainda que os princípios epistemológicos sistematizados por Boaventura de Sousa Santos, em outros tempos históricos e em outras condições sociais das vividas por Freire, possam trazer acréscimos e novos pontos de inflexão à Pedagogia Crítico-Humanista, tornando-a mais dialogável com os homens e mulheres imbuídos de racionalidades e subjetividades diversas daquelas com as quais Freire conviveu e para as quais pensou “alguns aspectos de uma pedagogia”, uma pedagogia não encerrada na sala de aula, mas como lógica de convivência solidária, libertadora, emancipatória, isto é, humanizante – “no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (Freire, 1993, p. 12) -, estendida a toda a sociedade e ao conjunto dos viventes não-humanos.

Para responder ao objetivo deste trabalho, apresento, inicialmente, um breve panorama das ideias antropológicas que levaram, dentre outras, ao desenvolvimento do conceito de “humanismo” e de “pessoa”, presente na sociedade brasileira, na perspectiva antropológica histórico-cultural-filosófica, como herança das culturas grega, latina e judaico-cristã; aponto alguns elementos que configuram a ontologia freireana e que justificam a tarefa humanizadora da pedagogia; discuto a noção de criticidade como fundamento epistemológico à pedagogia e à ontologia freireanas. Ao final, elenco, a título de breve provocação, não conclusão, alguns pressupostos para se pensar outros princípios epistemológicos para a Pedagogia Crítico-Humanista de Freire neste início de século. Um exercício de imaginação, ousadia e de esperança, como reivindica Sousa Santos, para superar a “razão indolente” que tem nos deixado cínicos, pessimistas e descompromissados com o enfrentamento dos processos de desumanização em nosso tempo. Também no campo da Educação.

---

<sup>2</sup> ‘Abissal’ é um conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos para referir-se à configuração social criada sobre a lógica triádica de capitalismo, patriarcalismo e colonialismo, a partir do século XVI com a expansão territorial dos empreendedores europeus ao redor do Sul Global, resultando em ontologias, epistemologias, ciências, políticas, ordenamentos jurídicos que legitimam a existência de pessoas portadoras de direitos humanos (as que estão do ‘lado de cá’ da linha, isto é, os colonizadores), e pessoas não-portadoras de direitos humanos, as que se encontram nos mundos colonizados. Sobre o conceito (que embasa as Epistemologias do Sul), ver Fim do Império Cognitivo – a afirmação das epistemologias do Sul, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

## 1 Humanismo/humanização: do que estamos falando?

*“Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo.” (Paulo Freire, 1967)*

Para que se possa ter clareza de qual conceito de “homem e de mundo” Freire está se referindo – conceito central no desenvolvimento de sua proposta pedagógica, que será melhor desenvolvida no tópico seguinte –, é importante ressaltar que Freire apresenta, em sua trajetória teórica, diversas compreensões sobre o conceito de humanismo e de pessoa, portanto, de humanização, incorporando diferentes influências desde a teologia cristã, passando pela filosofia personalista/existencialista e pelo materialismo histórico dialético. Essas concepções transitam da filosofia idealista para a existencialista-histórico-cultural, projetando um conceito de humano e de pessoa não como conceitos abstratos, *a priori*, idealizados fora do contexto histórico-social, mas como resultado de sua experiência de vida e de engajamento concreto nas lutas dos homens e mulheres que foi encontrando ao longo do caminho, e que demandavam do homem Paulo Freire – advogado, professor, cristão, militante das causas sociais, pai, marido, amigo, colega – uma postura ético-política de compromisso com o outro, constituindo-se em um constante exercício de fazer-se e refazer-se, coerente com sua concepção radical do humano como “ser inconcluso”, sempre em busca de “ser mais” humano (Freire, 1993; Scocuglia, 2019).

A seguir, apresento um breve panorama das ideias que ajudaram a construir os conceitos de “humanismo” e de “pessoa” presentes na cultura ocidental<sup>3</sup>, a partir da perspectiva da antropologia histórico-cultural e filosófica, embora sem entrar no mérito das ontologias que subjazem. Trata-se de ter uma visão em perspectiva para mostrar que, o que parece ser ‘natural’, ‘senso comum’, um ‘imperativo ético’ inquestionável – a primazia da ‘humanização’ e da ‘pessoa’ como princípios epistemológicos, ontológicos, axiológicos, pedagógicos e políticos da práxis educacional – está longe de ser assim tão evidente ou consensual. Isso porque, como nos mostra a história das ideias antropológicas, as definições e as ontologias que se estabeleceram a partir dessas concepções forjaram sociedades, modelos econômicos, opções políticas, culturais, religiosas ao longo da história da humanidade, permeando-a com tensões, ambivalências, contradições que tem engendrado, em todos os tempos, ‘projetos civilizatórios’ que não o da ‘humanização do homem e do mundo’. As histórias das barbáries estão aí a nos lembrar dessa frágil opção pela humanização (Charlot, 2020). E como será mostrado, o campo da educação – mesmo com toda a boa vontade e reta intencionalidade de seus agentes, ancorados nas diferentes compreensões de homem e de mundo – tem se tornado um solo fértil para processos de desumanização do homem e do mundo, já que também, neste campo, permeiam concepções antropológicas que naturalizam a existência de “um tipo de ser humano fatalmente degradado”. (Santos, 2019, p. 46).

A ideia de humanismo e de pessoa, na cultura do Ocidente, pode encontrar sua origem polissêmica (filosófica, teológica e, mais tarde, científica) nas escolas filosóficas da Grécia Antiga, na Palestina antes da Era Cristã, estende-se pela longa Idade Média latina (homogeneizada e condensada pela teologia católica), para reencontrar sua matriz plural, a partir do século XV, nas novas filosofias e nas novas ciências, chegando até nós com as antigas e novas questões a respeito da natureza, da condição, da possibilidade do que significa ser humano, humanidade, humanização, ser, sujeito, indivíduo, cidadão, eu, self, transhumano, pós-humano e suas antípodas.

Também ao largo dessa trajetória encontra-se o desenvolvimento do conceito de “pessoa” que ora se coaduna com o conceito de “humanismo”, ora parece não haver nenhuma relação epistemológica, ontológica ou axiológica, a exemplo do que ocorreu durante o período da redescoberta dos ideais humanistas, no século XVI: os europeus, brancos, católicos, burgueses capitalistas emergentes reivindicam para si a supremacia da razão (e não mais ao divino) como estrutura ontológica fundante dos seres humanos (diferenciando-os dos animais), e o conceito de ‘pessoa’ como o ente portador de direitos desde o nascimento. Porém, considerando absolutamente normal, natural – da ordem da natureza e também do divino, neste caso como uma instrumentalização do discurso religioso, – a existência de seres humanos não-possuidores desta mesma ontologia estruturante, portanto ‘humanos-não-pessoas’, classificados como bárbaros, primitivos, selvagens, passíveis, portanto, de serem tratados como coisas, objetos, posses, bens,

<sup>3</sup> A expressão ‘cultura ocidental’, neste artigo, refere-se às formas culturais disseminadas pelos europeus durante o processo de implantação e desenvolvimento do sistema colonial escravocrata nos territórios da África, América, Oceania e Ásia. Não vou considerar, neste ensaio, os conceitos similares existentes nos povos originários quando da chegada dos colonizadores e que ainda permanece em muitas culturas sobreviventes.

mercadorias não-portadoras de direitos, ou criaturas a serem civilizadas, submetidas a um processo de ‘evolução’ segundo critérios e nos termos dos colonizadores (Santos, 2019, p. 24, nota de rodapé 8). Lógica subsistente na contemporaneidade.

Quais as principais heranças epistemológicas deixadas por essas matrizes para a concepção de humanismo/humanização e de pessoa na cultura e na educação brasileiras?

Herdeiro de três grandes tradições, a grega, a latina e a bíblico-cristã, o Humanismo deve à tradição grega o conceito de interioridade racional e espiritual, a noção de inteligência aberta às realidades transcendentais e a definição do ser humano como natureza racional adequada, pela razão, ao conhecimento do ser na sua universalidade. Da tradição latina ele herdou o conceito de *humanitas*, que define o gênero humano, e a expressão *studia humanitatis*, que designa os estudos que formavam no jovem as qualidades da *humanitas*, e a compreensão da estrutura objetiva do Direito na edificação da sociedade política. Da tradição bíblico-cristã, ele acolheu a compreensão da transcendência divina, em relação de aliança com a criação, na qual o ser humano ocupa um lugar central, pois foi criado como liberdade à imagem e semelhança de Deus. Desta tríplice herança, três dimensões plasmam o pensamento ocidental: a metafísica, a ético-jurídica e a religiosa. (Simpósio da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia<sup>4</sup>, 2019. Grifos originais).

A partir dessas três dimensões, o conceito de Humanismo plasmou, em grande parte, o pensamento filosófico, antropológico, científico, social, cultural, político, jurídico, religioso do Ocidente, no qual o humano/pessoa, com diferentes ênfases, ganhou relevância, centralidade, resultando também em extremos, como o antropocentrismo predatório, necrófilo do humano e dos demais ecossistemas, colocando em risco as condições básicas da própria existência. Essas três dimensões também são encontradas, em diferentes nuances, nas ideias pedagógicas que foram adotadas na *Terra Brasilis* desde os primórdios da colonização até o tempo atual, como se verá adiante.

Vale ressaltar que a apresentação desta visão panorâmica das grandes ideias antropológicas não se enquadra em uma perspectiva histórica determinada, circunscrevendo-as a períodos históricos estanques. Essas concepções, embora tenham sido criadas em contextos históricos precisos, datados, passaram a fazer parte do patrimônio do conhecimento da humanidade. Sendo assim, neste início de século XXI podem ser encontradas concepções antropológicas com características míticas ou consoantes às ideias dos filósofos gregos da Grécia Antiga, da teologia católica medieval, da filosofia do século XX ou as vanguardas, em construção.

Com efeito, algumas definições têm uma pré-história, mas elas se transformaram em um conceito antropológico fundamental apenas em uma determinada época. São os casos do conceito de sujeito e igualmente de indivíduo. Por fim, também o conceito de pessoa [...] após terem desenvolvido seu significado antropológico central, eles nunca mais podem ser abstraídos do espectro das definições antropológicas” (Pleger, 2019, p. 17).

Em grandes linhas, essas dimensões - metafísica, ético-jurídica e religiosa - podem ser identificadas nas diferentes concepções antropológicas desenvolvidas ao longo da história, segundo a organização feita por Pleger. São elas:

*Mitologia antiga e bíblica:* tanto os mitos gregos quanto o mito bíblico da tradição judaico-cristã apresentam o homem como criatura de deuses (grego) e de Javé (deus bíblico), encerrado em um destino de dor e de sofrimento. Entretanto, o texto bíblico apresenta um segundo relato sobre a criação do ser humano que o coloca em outra posição: a de imagem e semelhança de Deus, passível de redenção e de libertação do sofrimento. E essa concepção teológica de pessoa criada à “imagem e semelhança de Deus” vai gerar o estatuto da “dignidade da pessoa humana”, abrindo horizontes reais de projetos civilizatórios-emancipatórios e a defesa dos direitos humanos em diferentes campos de ação (Pleger, 2019, p. 13).

Dentre os autores que sistematizaram as narrativas míticas e teológicas podem ser destacados: Homero, Hesíodo, Sófocles, Tomás de Aquino e Santo Agostinho.

*Dualismo e Monismo:* No Dualismo, não apenas o humano é constituído por dois domínios ontológicos distintos, mas todo o mundo físico. Para a Antiguidade Grega, trata-se dos domínios da *psiche* (alma) e do *soma* (corpo) (Platão); *res extensa* (coisa estendida) e *res cogitans* (coisa que pensa) (Descartes), e *mundus sensibilis* (mundo sensível) e *mundus intelligibilis* (mundo inteligível) (Kant). No Monismo há apenas um domínio ontológico, a unidade da natureza, sendo o homem estruturado por essa mesma condição de unicidade, pois

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.faje.edu.br/simpósio2019/inicio.php>

é parte da natureza. São representantes Marco Aurélio (o ser humano no cosmo), Spinoza (panteísmo) e Maturana (*autopoiese*, a autocriação dos sistemas vivos) (Pleger, 2019, p. 14).

*Cultura e história:* Sob a concepção de Cultura busca-se definir o humano como um ser incompleto, inacabado – por carência biológica estrutural – e que está sempre em busca, cotidianamente, de compensar essa carência através do desenvolvimento de diferentes tecnologias. E o faz através dos “ofícios, das artes, da ciência, da razão e liberdade, enfim, por meio da cultura” (Pleger, 2019, p. 14), da organização social, já que não pode dar conta desta tarefa sozinho. Situado como Ser Histórico, o humano confronta-se com o fato de ser parte de uma humanidade que começou antes dele e que vai continuar depois. Com isso, não é só a resolução dos problemas imediatos que o afeta – pelo menos não deveria – mas, deve colocar no horizonte de suas escolhas os humanos que ainda não nasceram.

Essas concepções foram desenvolvidas por Platão (mitos de Eros, Prometeu e Hermes: mito das carências humanas); Gehlen (cultura como compensação de carências naturais); Herder e o primeiro libertado da criação; Kant propõe um objetivo para a história universal, em que haveria o “modelo de um progresso na história” (que resultaria em uma) “confederação de nações”, orientada pela razão humana. (Pleger, 2019, p. 154); Dilthey defende a imprevisibilidade histórica, “como também o olhar do ser humano sobre a história é igualmente sujeito a modificações constantes.” (Pleger, 2019, p. 154); e Heidegger, ao discorrer sobre o destino do ser humano, encontra na “narrativa do declínio” dos mitos antigos a identificação trágica com o “esquecimento do ser” no tempo presente, seduzido pela técnica. Porém, ainda tem esperança de um retorno às origens, propondo uma “ontologia fundamental [...] sob novas bases” (Pleger, 2019, p. 172).

Uma outra forma de compreender o ser humano e a pessoa pode ser identificada nas concepções organizadas em torno dos *modelos de graus e de desenvolvimento*:

O modelo de graus é, por vezes, designado como modelo de camada. Ele tem um caráter estático e uma articulação hierárquica. Com ele são designados quatro graus do ser. Trata-se, aqui, do ser inorgânico, do vegetal, do animal e do ser humano. Em oposição a isso, o modelo genético une os graus entre si por meio do pensamento de desenvolvimento. Isso significa que os âmbitos de ser superiores também representam graus tardios de desenvolvimento. Esse modelo atinge seu apogeu com a Teoria da Evolução de Darwin. (Pleger, 2019, p. 15)

São representantes do Modelo de graus: Aristóteles (inorgânico, vegetal, animal, ser humano); Scheler (a escala do ser: do impulso ao espírito); Plessner (a estrutura escalonada da vida); e representantes dos Modelos genéticos: Darwin (a evolução do ser humano); Freud (o desenvolvimento e fortalecimento do Eu); Portman (a constituição da forma).

*Indivíduo e Pessoa:* Com o conceito de indivíduo se pretende afirmar o *indivisível* e tem sua origem na Antiguidade Grega. Para afirmar o *individual* diante do *universal* recorre-se a Aristóteles. Leibniz utiliza-se desse conceito (indivíduo) para caracterizar a singularidade e serve tanto para os humanos quanto para qualquer ser. O conceito de Pessoa tem significados diversos: no linguajar comum é atribuído apenas aos seres humanos individuais (nunca a coisas, animais, vegetais ou a seres inanimados); no Direito, serve para designar instituições (corporações, ‘pessoa jurídica’); no âmbito da Teologia, ele tem um significado central para a compreensão do Deus cristão que é Trindade, Três-Pessoas. Nesse sentido, o conceito latino de *persona* é a tradução da palavra grega *prosopon*, que designava a máscara que o ator usava nas apresentações teatrais, de modo a representar o sentimento, o estado de espírito ou a função social da personagem. Daí que o conceito de *pessoa* tem um significado múltiplo: papel (como no teatro) ou função social, sujeito jurídico, pronome pessoal e consciência de si. (Pleger, 2019, p. 15)

Representam essas concepções: Leibniz (indivíduo como mônada/singularidade), Humboldt (a formação – *bildung* - da individualidade), Nietzsche (o indivíduo como “vontade de potência”); Cícero (o ser humano como pessoa), Locke (a identidade da pessoa), Kant (a pessoa como fim em si mesma).

E há ainda as correntes que derivam de uma concepção *materialista antropológica*, tendo como eixo central a questão da liberdade. Ela tematiza a relação entre liberdade (subjetividade) e materialidade (objetividade, condições materiais externas) ao sujeito. Há registros dessa concepção já na Antiguidade Grega, mas na Modernidade (Séc. XVI) ganha consistência com a “teoria dos átomos” e o desenvolvimento do “pensamento mecanicista”. Ela se organiza (com acentos diferentes) no materialismo mecânico, no dialético e no histórico, e tem como elemento comum a ideia de que os resultados de uma ação determinam a existência. Como contraponto, a *filosofia da subjetividade* que se formou na Modernidade atribui ao sujeito total autonomia em relação a si, à sua existência, ao mundo. Se antes, na teologia medieval, o “sujeito

absoluto” era atribuído ao Deus cristão, na Modernidade, esse absoluto é reivindicado pelo “sujeito humano”, objetivado em relação às contingências materiais, concretas, históricas, sociais (Pleger, 2019, p. 16).

Fazem parte da Antropologia materialista: La Matrie (o homem-máquina), Engels (dialética materialista), Marx (Materialismo histórico); e do Eu absoluto (concepção da subjetividade): Fichte (eu e não-eu), Husserl (o eu transcendental e o eu natural), Sartre (a liberdade do sujeito).

Penso que o diagnóstico apresentado por Dardot e Laval (2016 p. 16) sobre a hegemônica racionalidade/subjetividade neoliberal é uma expressão aguda e trágica desta antropologia materialista no tempo presente:

[...] (o neoliberalismo, como normatividade social hegemônica) impõe a cada um de nós que vivamos num universo de *competição generalizada*, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, *ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado*, obriga a *justificar desigualdades* cada vez mais profundas, muda até o *indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se com uma empresa*. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais transforma a sociedade, *remodela subjetividade*, (forçando a emergência) de um *novo sujeito* [...]; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. (Dardot & Laval, 2016, p. 16. Grifos meus)

Charlot (2020) atualiza ainda mais esse elenco de ideias antropológicas, trazendo as descobertas e pesquisas do século XXI nas neurociências, na bioengenharia (manipulação genética), nas Ciências da Computação, com o advento do transhumanismo, do pós-humano ou mesmo do fim do humano, exigindo a formulação de novas perguntas e a busca de novas respostas com as consequentes repercussões para o campo da educação. Afinal, diz Charlot, trata-se da realização do antigo sonho da construção da “máquina humana” autônoma, singular, pensante e, talvez, alçada à condição, senão de pessoa de “cidadã”, com todas as consequências e repercussões para o campo da educação. Faz-se imperativo questionar (e encontrar respostas): ainda haverá humanos a serem educados? Ainda haverá educação? Educação para quê?

E trazendo a discussão para o campo específico da educação, provoca:

Sem que seja necessário invocar casos extremos, discriminações antropológicas implícitas estruturam situações aparentemente banais e normais: as práticas escolares se apoiam em uma mesma representação de ser humano, de suas possibilidades e direitos, em uma escola da cidade, que instrui crianças de classe média, ou em uma escola de uma periferia “imigrante” de Paris ou de uma favela do Rio de Janeiro? (Charlot, 2020, p. 12-13.)

## 2 Freire: educação para humanizar o humano e o mundo

Em toda a sua obra Freire não deixa dúvida a respeito de uma epistemologia que contemple a tarefa humanizadora da educação e, portanto, a que ser humano se refere quando apresenta os seus princípios pedagógicos radicalmente ancorados em uma antropologia. Em suas andanças pelos cinco continentes, o contato com diferentes intelectuais de diversas matrizes, o fez conhecer, atualizar, incorporar novos elementos em sua concepção antropológica (desafiava-se a si mesmo a si reinventar continuamente como consequência de sua ontologia de ser inconcluso e consciente dessa finitude), ao mesmo tempo que foi reafirmando sua postura de oposição e de luta intransigente contra concepções que legitimavam as situações de negação do valor inalienável da dignidade humana, de opressão, de desumanização. Quer seja em sua reflexão em 1967, exilado no Chile:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (Freire, 1967, p. 125).

Quer seja em sua reflexão em 1992 (quase ao final de sua trajetória), Freire afirmava e reafirmava sua postura onto-antropológica subjazendo o “que-fazer pedagógico”, jamais como um conceito *a priori*, mas como resultado de sua luta concreta, de sua existência comprometida junto aos oprimidos:

Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. *Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões.* Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela [...] Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais (Freire, 1993, p. 8. Grifos meus).

No texto “Educação permanente e as cidades educativas”, do livro Política e Educação, Freire ‘pede licença’ para - antes de entrar no tema principal a que tinha sido convidado a discorrer -, tecer “algumas reflexões primeiras em torno do ser humano (que) me abrem o caminho para o entendimento da educação como prática permanente” (Freire, 1993, p. 11. Grifo meu):

Ressaltamos inicialmente a sua condição de *ser histórico-social*, experimentando continuamente a tensão de *estar sendo* para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas *consciente de sua inconclusão*. *Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo.* (grifos meus) (Freire, 1993, p. 12)

E continua apresentando a sua concepção de humano, em que a educação é uma condição antropológica *sine qua non* que o habilita a entrar, a fazer parte do mundo humano, a desfrutar da herança cultural construída pelos antecessores, mas, ao mesmo tempo, responsabilizá-lo à permanente tarefa humanizadora de si e do mundo, em vista das gerações que o sucederão:

(...) o “*ser programado para aprender*”, condicionado, mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do oprimido e na Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. (Freire, 1993, p. 13. Grifos do autor e meus).

Em “educação e participação comunitária”, no mesmo livro, Freire chama a atenção para a dimensão dialética de sua concepção ontológica, e da realidade, como instância acionadora das possibilidades de libertação da consciência fatalista e ingênua que mantém (em muitas situações por mera conveniência dos próprios oprimidos quando introjetam o ‘opressor’ dentro de si) homens e mulheres em estado de subumanidade:

Foi *reinventando-se a si mesmo*, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. *Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura.* Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta, em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um *corpo consciente*, tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil. (Freire, 1993, p. 34. Grifos meus).

Em “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” Freire (1993, p. 40-43), apresenta um memorial de sua vida pessoal – tradição familiar, axiologias, experiências vividas em diferentes campos - configurando sua vida profissional, ou melhor dizendo, o memorial do homem, cristão, filho, pai, irmão, marido, amigo, colega de trabalho, profissional, político, histórico social, politicamente, eticamente, pedagogicamente situado e em constante busca de fazer-se e de refazer-se, cuja “prática dialógica com meus pais me prepararam para continuar a vivê-la com meus alunos”.



Logo no início, pode-se observar a crítica à lógica cientificista moderna, com a razão instrumental e a antropologia dualista (*mundus sensibilis* e *mundus intelligibilis*, de Kant), que acabou por colonizar, não apenas a episteme, mas o ser, o saber e o poder dos povos do Sul Global, podendo ser identificado como um ponto de contato com a perspectiva crítica de Santos (2019).

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. *Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo.* É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. *Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.* (Freire, 1993, p. 40. Grifos meus)

E ao longo do texto, vai descrevendo vivências, sonhos, sentimentos, desconfortos, inquietudes, descobertas, aprendizagens, ensinamentos, as escolhas feitas, a convivência com intelectuais das mais diversas linhas de pensamento, mesmo não concordando com certas posições, ou com os meninos do morro, tendo como referência principal o desejo da concretização ontológica do ser mais, a humanização do homem e do mundo, e a luta para que o conhecimento gerado no contexto mesmo da vida seja reconhecido e validado em sua especificidade, devolvendo a condição de ‘autoria’ (saber ler a si e ao mundo, pronunciar a sua palavra) a todo homem e a toda mulher no contexto de sua existência para poder transformá-lo a partir de si e em seus próprios termos, não como adesão violenta à cultura externa, alienada e alienante:

[...] Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acoitada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher [...] *Algumas opções radicais, que me movem hoje como educador, portanto, como político, começaram a se gestar naquele tempo distante.* (Freire, 1993, p. 40. Grifo meu).

E não deixa dúvidas quanto ao ponto de partida da constituição de sua proposta político-pedagógica, e que o guiou em toda a sua vida: a opção em favor do humano oprimido:

*A Pedagogia do oprimido*, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, *tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas.* (Freire, 1993, p. 40. Grifo meu).

Para Freire, o ser humano é herdeiro (condicionado, mas não determinado) da humanidade que o antecedeu e semente de humanidade para os que ainda virão; é um ser de intencionalidades, dotado de um corpo consciente, situado no mundo, inconcluso, e sabedor de sua finitude, situado em permanente estado de busca, de questionamentos, de respostas, de soluções de problemas; um ser-com-o-mundo, um ser de relações (consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente, com o transcendente no sentido religioso também), o que o torna vocacionado à tarefa permanente da construção, transformação de si e do mundo. É essencialmente um ser da práxis. Práxis que se funda no exercício cotidiano da dialogia (comunicação entre iguais, sem hierarquização de seres, saberes, poderes), da reflexão e da ação crítica do humano sobre si e sobre o mundo.

### 3 Pedagogia crítica: sem criticidade não há educação e humanização

Diversos autores situam a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, durante o século XX, como uma ruptura em relação às ideias pedagógicas desenvolvidas no Brasil, e em boa parte dos países do Ocidente. Herdeira da tradição grega, latina, judaico-cristã, a pedagogia desenvolvida no Brasil veio sendo construída, desde o início da colonização portuguesa, pela tensão entre uma perspectiva filosófica idealista - entendida como a reflexão da *finalidade ética* que guia a atividade educativa -, e por um “sentido empírico e prático inerente à *paideia* entendida como a *formação da criança para a vida*” (Saviani, 2012. Grifos meus), de onde, como tendência hegemônica, tanto na educação pública quanto na educação privada (religiosa, confessional e, mais tarde, laica), a perspectiva de neutralidade (sofismo para acriticidade), positivista, pragmática, tecnicista, cientificista atribuída à escola e aos processos formais de educação instituídos no país, voltada para atender aos interesses das classes dominantes, atualmente organizada em nível mundial, ao modo da globalização neoliberal.

Franco (2008), ao traçar a trajetória da instituição da Pedagogia como Ciência (pois também era entendida como filosofia e como arte), identifica três abordagens pedagógicas que se tornaram dominantes no país, com sutis diferentes, mas que provocaram “profundas alterações em sua epistemologia”. Embora não seja essa a intenção da autora, essas abordagens (que coexistem em maior ou menor ênfase ainda hoje) deixam explícitas, a partir da matriz filosófica que as sustentam, concepções onto-antropológicas estreitamente relacionadas (e até dependentes) com a racionalidade social hegemônica vigente, que, por sua vez, explicitam expectativas, desejos, possibilidades e limites para o ser humano a ser ‘construído/educado’, em determinado tempo-espço, no processo educativo socialmente legitimado. Nem sempre de natureza crítico-emancipatório do humano e do mundo.

São elas: *Pedagogia filosófica*, com base teórica ancorada desde a metafísica grega, incorporando ao longa da história as diferentes tradições humanistas, iluministas, chegando na fenomenológica-existencialista-hermenêutica do século XX. Essa abordagem enfatiza o papel do sujeito, da subjetividade na construção do conhecimento, embora não o desvinculando da prática e do contexto existencial, em que o fenômeno educativo acontece. “Sua perspectiva é a compreensão das “essências existenciais” com vistas à compreensão da prática [...] Educar significa, para a fenomenologia, apreensão de sentido, a fim de que a existência possa ser vivida com humanidade. Preocupação com processos de formação do sujeito”. (Franco, 2008, p. 64-65. Aspas da autora).

*Pedagogia técnico-científica*: a base teórica desta vertente está ancorada no racionalismo empirista, no positivismo (com a tarefa de laicizar a educação em um contexto marcado pela influência religiosa, e divulgar os valores burgueses emergentes); no evolucionismo, no pragmatismo (preparar o aluno para a vida democrática/Dewey, embora sem o questionamento crítico sobre as bases da construção da sociedade democrática norte-americana, marca por um processo de colonização desumana e epistemicida contra os povos originários e contra os africanos levados para lá como escravos), no tecnicismo, no behaviorismo e em diversas teorias cognitivas que resultaram nas abordagens construtivistas (Ausubel, Piaget, Bruner, Vygotski dentre outros). Preconiza, como princípio epistemológico radical, a validade do conhecimento adquirido somente através do método experimental-matemático, enfatizando o papel da experimentação, do objeto e da objetividade no processo educativo, excluindo a dimensão metafísica, a reflexão e a subjetividade, portanto, os sujeitos, como componentes inerentes ao processo de construção, de aquisição ou de transmissão de conhecimentos.

Essa concepção parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos [...] questões que talvez estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e as políticas de “qualidade na educação”, vistas como formas eficazes de garantir espaços sociais (aos que podem frequentar tais espaços de qualidade). (Franco, 2008, p. 65-67. Aspas da autora).

*Pedagogia crítico-emancipatória*: Os principais teóricos que sustentam essa abordagem – de Heráclito a Hegel, chegando a Feuerbach, Marx e Engels, Lukács, Gramsci – enfatizam o papel da dialeticidade e da historicidade no processo (sempre coletivo) de construção do conhecimento, em constante transformação, pela interação de múltiplas determinações sociais, históricas, políticas, culturais, tecnológicas, ambientais etc. (Franco, 2008 p. 66). O objetivo da ação pedagógica, nessas abordagens,

será a de formar indivíduos *na e para* a práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no que diz respeito às condições de superação da opressão, da submissão e da alienação, que do ponto de vista histórico, cultural ou político. (Franco, 2008, p. 67. Grifos da autora).

Qual, então, o lugar da Pedagogia de Freire nesse panorama, e em que aspectos ela se apresenta como ruptura para as lógicas pedagógicas hegemônicas, de modo a constituir alternativa viável à construção de processos educativos voltados à humanização do humano e do mundo?

Na apresentação do livro “educação como prática da liberdade”, Francisco C. Weffort, no artigo “Educação e política – reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade, p. 3-26) apresenta o panorama sócio-histórico dos fatores estruturais que conformavam a sociedade brasileira, no início do século XX até os anos 60, sobre os quais Paulo Freire lançou as raízes de sua proposta pedagógica. Num contexto marcado pela transição entre a ruralização (com a decadência da economia agrária) e a urbanização (com as ascensão da industrialização), com os ventos da modernidade e do progresso alimentando as esperanças de “vida melhor” para todos (o que provocou grande êxodo rural para as periferias das grandes cidades,) essa esperança era tensionada pela possibilidade de ampliação da experiência democrática (com a ascensão e participação direta de novos atores sociais populares na esfera urbana e de políticos com propostas progressistas, diferentes das propostas das oligarquias quatrocentistas) e a pauperização e analfabetismo que deixavam de fora do incremento democrático milhares de cidadãos. Mas, para a elite no poder,

os ignorantes não têm condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem ser votados para os cargos públicos [...] Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas à “indolência” e à “inércia”. (Weffort, 1983, p. 3-26).

É nesse amálgama histórico-existencial-ontológico que o homem Freire (naquele momento como educador em uma universidade pública, a de Recife, e engajado em projetos de educação popular) forja a sua consciência crítica ético-político-pedagógica ao constatar que aqueles homens e mulheres, analfabetos adultos do Nordeste brasileiro, pauperizados, estavam a viver esmagados em sua liberdade, uma ‘situação-limite’ de ‘desvio ontológico’ da radical vocação ontológica ao ‘ser mais’ (Freire, 1993; 2017). Sendo analfabeto (não ‘leitor’, não ‘escritor’ de palavras, não ‘pronunciador’ de si e de seu mundo, anulado em sua ontologia epistêmica e cultural) era-lhe negado o direito ao voto, o que constituía-se em um atestado público de que era um “ser humano fatalmente degradado”, incapaz de construir-se a si mesmo como humano-cidadão e, portanto, incapaz de participar da construção de uma sociedade democrática, fundada nos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade dos ideais antropológicos e filosóficos dos iluministas e humanistas europeus do século XVIII, nos quais as elites nacionais empenhavam-se em mimetizar. Mais no discurso do que nas ações.

Dessa vivência junto ao povo provém a dimensão política de sua pedagogia, entendida como possibilidade de ação coletiva, consciente, livre e crítica do humano no mundo para humanizá-lo. Educação para a humanização é ato político de construção de homens e mulheres – num processo dialógico, comunicacional, fraterno – superando a consciência ingênua que legitima e mantém a ordem injusta desumanizadora para assumir a consciência crítica que a tudo analisa, questiona, problematiza a realidade dada, recusa-se a aceitar o fatalismo e se assume como autor, criador, transformador de si e de mundos. Humanização que é a tarefa permanente de aprender (por que a realidade é dinâmica, não estática) a pronunciar a sua palavra gerada, criada, descoberta, afirmada na prática educativa cotidiana, e a partir do ‘universo vocabular comum’ de sua comunidade cultural, própria para revelar a sua presença autêntica no mundo:

[...] Na verdade, se admitíssemos que a desumanização (situação-limite) é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A *luta pela humanização*, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a *desumanização*, mesmo

*que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.* (Freire, 2017, p. 40. Grifos do autor e meus)

Boaventura de Sousa Santos traz luz nova para estas questões. Ao apresentar os princípios, fundamentos, metodologias e pedagogias preconizadas pelas Epistemologias do Sul – e que reivindica, dentre outras questões, “uma exigência radical da democratização do conhecimento, uma reivindicação de democracia cognitiva” (2019, p. 419) manifesta o lugar da proposta pedagógica de Freire, como um dos eventos fundantes: “No plano intelectual, elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda.” (Santos, 2019, p. 355).

Santos ressalta os aspectos em que a pedagogia do oprimido, de Freire, é radicalmente inovadora, levando-se em conta o contexto de turbulência civil-militar que agita o continente latino-americano, de modo especial com a crise entre Cuba e Estados Unidos, com tentativa de implementação de modelos sociais completamente opostos, isto é, socialismo e capitalismo, e as consequentes ditaduras militares que se estenderam até meados dos anos 90 (e a partir daí com a consolidação das políticas neoliberais também no âmbito da educação pública), num quadro de extrema miséria, analfabetismo<sup>5</sup>, dependência tecnológica em que vive a maioria das populações, apresenta pontos de inflexão para a crítica das pedagogias vigentes:

(Freire e Fals Borda) concebem a *educação e o conhecimento* como duas *dimensões inseparáveis da política de libertação*. O ponto de partida de Paulo Freire é a educação popular [...], mas Freire propõe uma mudança paradigmática inspirada pela teologia da libertação e pelo marxismo: transformar a educação (a começar pela própria *alfabetização de adultos*) num processo de conscientização, através da *produção e aquisição de conhecimentos relevantes* para identificar *criticamente as condições concretas de vida e as transformar* por via de uma política de libertação. (Santos, 2019, p. 357. Grifos meus).

Conscientização, pela via da educação, não é, para Freire, idealização, mentalização, redução da realidade às configurações representacionais mentais, ingênuas, mágicas, subjetivas da realidade; é compreensão das estruturas sociais que, ideológica e concretamente mantêm, conformam determinadas condições sociais de vida geradoras e mantenedoras de dominação e de desumanização e, via de regra, reforçadas pelas instituições educacionais, públicas ou privadas, meramente reprodutoras de conteúdos epistemicistas, afinados com as lógicas das elites.

O projeto de Paulo contém uma *proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizandos*. O caráter dialógico da educação implica a concepção de conhecimento como *conconstrução* [...] Daí a sua crítica radical das políticas de educação dominantes, que chama de “educação bancária”, a qual, ao polarizar a distinção entre educador e educando, elimina o diálogo e promove a passividade do educando. Numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos, a educação bancária visa promover a passividade dos oprimidos. Por isso, *o projeto de Freire, além da proposta educacional e epistemológica, contém também uma proposta política*, no sentido mais amplo do termo. (Santos, 2019, p. 357-358. Grifos meus. Aspas do autor).

Desde o início, Freire deixa claro a sua compreensão de educação como tarefa humanizadora (do homem e do mundo), e apresenta uma visão holística, integral, multidimensional do “humano a ser educado”. Tem como ponto de partida para a elaboração de sua proposta pedagógica o humano concreto, de carne, osso, transcendência, composto por sonhos, desejos, emoções, sentimentos, esperanças, desesperança, vitórias, fracassos, em permanente busca de concretizar o “ser mais”, o ser-no-mundo como vocação ontológica fundamental. Tarefa que, enquanto houver uma situação de opressão, não estará terminada.

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio* [...] Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios (os da educação) implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma *sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada*,

<sup>5</sup> Em o Fim do Império Cognitivo, nota de rodapé 294, p. 357, Santos lembra: “Quando Freire iniciou o seu projeto de educação popular, metade da população brasileira era iletrada e empobrecida por um sistema brutal de desigualdade e opressão social. A situação era ainda pior no Nordeste, onde Freire iniciou o seu movimento em 1962. Numa população de 25 milhões, 15 milhões eram iletrados.

*em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história [...] opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. (Freire, 1993, p. 35-36. Aspas do autor. Grifo meu).*

Tarefa radicalmente dificultada pelas novas condições sociais, políticas, econômicas, culturais que estão a se configurar neste início de século, exacerbada pela hiperconectividade que cria a ilusão de modernidade, de ‘comunicação’, ‘diálogo’, ‘pertencimento’ entre os frequentadores da *web* (na verdade, dominada pela lógica diretiva da algoritmização que regula os fluxos de informações e as percepções e subjetividades decorrentes dessa lógica excludente), mas já auscultada por Freire na última década do século XX:

*A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” [...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada [...] O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (Freire, 2018, p. 21. Aspas do autor. Grifo meu)*

Esse humano a que Freire se refere - e com quem se relacionou durante toda a sua vida e com ele forjou uma proposta pedagógica -, em toda a sua trajetória de vida tem uma ontologia bem clara: é o humano oprimido, situado em uma condição de não-ser, de não-gente, impedido ou impossibilitado de concretizar a sua vocação ontológica a ‘ser mais’, plenamente humano, autonomamente capaz (quer pela via da educação formal ou por outras instâncias) de constituir-se autor-de-si e autor-do-mundo que o circunda. Autonomia - que é expressão de liberdade, do humano livre, emancipado – construída no processo de alfabetização, no qual torna-se consciente das possibilidades (e dos limites) para ‘ler a si mesmo’, para ‘ler o mundo’. Entretanto, mais do que isso: alfabetizar-se é tornar-se capaz de pensar criticamente o mundo, julgar criticamente o mundo, agir criticamente sobre o mundo, transformar criticamente o mundo, pronunciando criticamente a palavra sobre si e sobre o seu mundo em seus termos próprios: “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”. (Freire, 1993, p. 37).

Para isso, faz-se necessária tanto uma ruptura epistemológica da pedagogia oficial, hegemônica, dominante que normaliza e normatiza as políticas públicas nas sociedades capitalistas neoliberais, que nos leve a uma profunda resposta à pergunta ‘educação para quê?’ quanto uma ruptura epistemológica antropológica e política que nos reoriente o rumo das nossas sociabilidades (hoje entre colonizados e colonizadores, entre “eles” e “nós”) ao responder à pergunta: que humanos queremos ser e que sociedade queremos construir?

A história tem mostrado que a falta de consciência crítica, a falta de objetivos autônomos e claros dos grupos humanos deixa homens e mulheres à mercê da manipulação, da dominação, da manutenção do estado de violência e opressão, legitimando ainda “formas de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural e, inclusivamente, ontológica do outro” (Santos, 2019, p. 27). E mesmo que os objetivos sociais estejam claros – e conformados em uma perspectiva democrática, justa, igualitária as ‘situações-limites’ estão à espreita até que possam, novamente, configurar-se em condição existencial desumanizante. Também no campo da educação.

Contra a ‘razão indolente’ (Santos, 2019), contra a submissão, a dependência, a capitulação ao ‘pensamento único neoliberal’ imposto pelas elites, em todos os tempos, mas agora configurado na forma da mercantilização neoliberal de todas as dimensões da vida - Santos advoga como uma das formas de reparação à injustiça cognitiva que se impôs com a hegemonia do conhecimento científico eurocêntrico, alçado ao status de “único conhecimento rigoroso, válido e universal”, o reconhecimento também “da validade e da rigorosidade” a tantas outras epistemes, a tantos outros modos de produção de conhecimento e de difusão desses conhecimentos nascidos nas experiências miúdas das lutas cotidianas de todos os povos: “[...] Chamo os conhecimentos não-científicos de *conhecimentos artesanais*. Trata-se de saberes práticos, empíricos, populares, *conhecimentos vernáculos* que são muito diversos, mas que tem uma característica comum: não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais. (Santos, 2019, p. 73. Grifo 1 do autor. Grifo 2 meu).

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos parte, exatamente, da identificação do ‘universo vernacular’ dos alfabetizandos, composto pelas palavras, pelos sons, pelas formas materiais mais

significativas para a comunidade, que representam o sentido próprio de vida, materializado nos comportamentos, nas atitudes, nos desejos, nos sonhos, na vida em si.

É a partir desse universo de vida significativo para dada comunidade – com a identificação dos temas universais, as palavras geradoras, a problematização da realidade (sim, há de se enfrentar/romper com a epistemologia pedagógica e política que naturaliza a desumanização, a opressão, a inferioridade ontológica), o estranhamento, a compreensão, a análise, a crítica e a conscientização, a formulação das novas palavras significativas para a vida que homens e mulheres situados em condição de nulidade ontológica descobrem-se autores, construtores, protagonistas de si e do mundo que os circunda.

E se descobrem capazes de pronunciar as suas palavras, de escrever as suas palavras, de ler as suas palavras e as do mundo: “De um a um, vão todos “fazendo”<sup>6</sup> palavras com as combinações possíveis à disposição [...] Terminados os exercícios orais, *em que não houve apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem*, o homem passa, na mesma primeira noite (em que começou a ser alfabetizado), a escrever”. (Freire, 1983, p. 118. Aspas do autor. Grifo meu).

### Considerações finais

A existência da linha abissal, advinda da herança capitalista, colonial, patriarcal, cientificista que justifica a existência de “gentes” e de “não-gentes” (*capitis diminutio* ontológica), ainda hoje é apoiada, no âmbito da educação, por matrizes pedagógicas não-críticas, pragmáticas, positivistas, e também socialmente referendadas pelas racionalidades neoliberais que tomam por definitivas a reificação, a mercantilização dos recursos naturais, dos bens comuns, das instituições públicas, do ser humano e de toda forma de vida. Nesse contexto, defendo, a urgência, a necessidade e a recomposição de uma pedagogia crítica, como a postulada por Paulo Freire, que se faz libertadora na construção coletiva de processos de emancipação de homens e mulheres oprimidos, invisibilizados pelas lógicas colonialistas subsistentes em nossas comunidades e em nossas relações de ser, de saber, de poder.

Essa tarefa educativa requer, urgentemente, a elaboração de novas epistemologias pedagógicas – também descolonizadas da ditadura do ‘pensamento único’ tecno-cientificista neoliberal – que contemple (porque reconhece-se a rigorosidade e validade) dos saberes legitimamente construídos pelos povos oprimidos e invisibilizados do Hemisfério Sul Global, como reivindica Boaventura de Sousa Santos, e como sempre defendeu Paulo Freire.

Diante da quase impossibilidade de diálogo entre os diferentes entes sociais (governos, parlamentares, legisladores, grupos sociais, educadores, estudantes), e de formulação de projetos emancipatórios a serem assumidos pelos coletivos e em prol do bem comum, - como consequência da disseminação da racionalidade/subjetividade empresarial/competitiva que se apodera dos humanos neste início de século XXI -, os educadores progressistas (herdeiros da tradição pedagógica proposta por Freire) têm uma tarefa hercúlea pela frente: não apenas denunciar as condições sociais, políticas, econômicas, culturais que subjazem ontologias, epistemologias, políticas e pedagogias que inviabilizam a tarefa humanizadora, mas, sobretudo, anunciar, propor, apresentar propostas pedagógicas capazes de mobilizar sensibilidades e consciências dos humanos feridos, fragmentados pela desesperança, pela falta de perspectiva de construção real de um futuro bom, e pela submissão à ditadura do pensamento único: o pensamento de que não há saída para o modelo capitalista neoliberal.

Para tanto, apresento, a título de contribuição para a construção de alternativas pedagógicas que contemplem a humanização do humano, num mundo em que caibam todos os humanos e não-humanos, alguns princípios epistemológicos inspirados nas Epistemologias do Sul a serem contemplados em propostas pedagógicas que se proponham a tarefa da humanização, e que possam ser assumidos em projetos pedagógicos de todos os níveis – da infância à adultez:

1 – *Conhecimento é sempre fruto da experiência coletiva dos grupos humanos*. Quer seja construído na instância institucional educativa ou extra institucional, nas lutas dos povos por libertação, contra qualquer processo de dominação do homem pelo homem, jamais pode ser entendido (e construído) como objeto de esforço individual, passível de ser transformado em mercadoria, precificado, fonte de lucro privado, rompendo com a lógica vigente da sociedade da informação em que conhecimento, informação, educação se torna mercadoria negociável nas bolsas de valores.

<sup>6</sup> Na nota de rodapé, nesta mesma palavra na citação original, encontra-se a seguinte observação: “[...] *não há analfabetismo oral*”. Grifo meu. Essa observação evoca um claro exemplo de ruptura epistemológica da pedagogia tecno-cientificista que privilegia o modo escrito, culto, ‘padrão’ (oficial) como o mais correto de aprendizagem para todos.

2 – Conhecimento verdadeiro é aquele que é construído no *reconhecimento da coexistência não-hierárquica de saberes*, e na possibilidade de ser comunicado, partilhado, para usufruto da coletividade.

3 – Todo conhecimento construído coletivamente e compartilhado é sempre *precário, provisório, incompleto*, pois condicionado às múltiplas determinações sociais e históricas dos tempos-lugares e dos humanos construtores desses conhecimentos. Por isso, o imprescindível do reconhecimento da *autoria coletiva do conhecimento*, o que o circunscreve em dado contexto. A validade dessa produção de conhecimento pode ultrapassar o local de origem, mas jamais pode ser considerado ‘modelo’, ‘protótipo’, ‘lei’, alçado à condição de ‘conhecimento superior’ às demais formas de conhecimento.

4 – Todo conhecimento, para ser verdadeiro, deve estar ancorado na *perspectiva diatópica*: denúncia/crítica das condições de desumanização e anúncio das possibilidades de humanização. Precisamos sair da imobilidade utópica (de um futuro nunca realizável) em que nos encontramos, submetidos à ditadura do presentismo neoliberal, da preguiça em imaginar novos mundos, novas possibilidades. O modelo do ‘humano ideal’ não se encontra em manuais ou nas propagandas cosméticas das mídias. Precisamos resgatar o direito a ter direito à imaginação, a não aceitar a vida dada ‘pronta’, empacotada, distribuída no fluxo intermitente das telas digitais.

5 – Todo *conhecimento construído na luta, na vida cotidiana, no aqui e agora é válido* enquanto possibilidade de construção de modos emancipatórios de vida coletiva. O sentido da vida não se reduz ao que é atribuído pela academia, pelos especialistas, pelos cientistas que se arvoram em juizes da verdade eterna e imutável: cada ser humano há de ter autonomia para construir verdades, elaborar pensamentos autorais, críticos, capazes de o orientar em suas escolhas de vida pessoal e coletiva. Capaz de determinar a própria humanização, colaborar com a humanização de sua comunidade e do mundo em que habita, da libertação das condições de opressão. Aprender a ler a si, o mundo, a pronunciar a sua palavra, a construir a si e o seu mundo como seu e nos seus próprios termos.

6 – O *inconformismo* – a não-aceitação de qualquer situação de passividade, de silenciamento, de desumanização – há de ser a *intencionalidade básica da construção de conhecimentos pedagógicos*, tendo em vista a consecução do imperativo ético educacional: a humanização do homem e do mundo. Como desejou Freire: “Pensávamos numa *alfabetização que fosse um si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores*. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a *impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação*. (Freire, 1983, p. 104. Grifos meus).

7 – Conhecimento seja para a *convivialidade solidária* (e não competitiva) entre os humanos e os não-humanos, do passado, do presente e dos que ainda virão: “Opor-se a uma lógica da concorrência é a vertente negativa de uma antropopedagogia contemporânea, a vertente da resistência. Qual é a vertente positiva? Antes de tudo, evidentemente, afirmar um princípio de solidariedade, que é o contrário da concorrência: solidariedade entre os membros da espécie humana, entre populações humanas e no seio dessas populações. (Charlot, 2020, p. 311-312).

A possibilidade da consecução de uma pedagogia humanista não se fará com concessões ou arranjos superficiais; requer um contexto educativo, como um novo pacto social, em que será possível desenvolver práticas pedagógicas resistentes/insurgentes/revolucionárias que produzam em todos os envolvidos novas perspectivas epistemológicas – e políticas no sentido amplo - que façam nascer reinterpretações outras do sentido de humanismo para outros modos de vida além do capitalismo neoliberal tecno-cientificista: disso resulta a necessidade de reformas estruturais nas instituições sociais e um grande esforço coletivo no compromisso com uma educação pública, laica e para todos e que recuse, veementemente, a mercantilização da educação.

## Referências

Cambi, Franco. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.

Charlot, Bernard. (2020). *Educação ou barbárie?* Edição do Kindle. São Paulo: Cortez Editora.

Dardot, Pierre., & Laval, Christian. (2020). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. (1a ed. 5a reimp). São Paulo: Boitempo.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. (2a ed. rev. e amp). São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (1967). *Papel da Educação na Humanização*. Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>

Freire, Paulo. (1983). *Educação como prática da liberdade*. (14a ed). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (2017). *A Pedagogia do oprimido*. Prefácio de Ernani Maria Fiori. (63a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (56a ed). São Paulo: Paz e Terra.

Pleger, Wolfgang. (2019). *Manual de Antropologia filosófica: os conceitos mais importantes de Homero a Sartre*. Tradução de Diego Kosbiau Trevisan. Petrópolis: Vozes.

Saviani, D. (2012). *A Pedagogia no Brasil – História e Teoria*. (2a ed). Campinas: Autores Associados.

Santos, Boaventura de Sousa. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. (1a ed. 1a reimp). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Schmied-Kowarzik, W. (1983). *Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.


Scogulia, Afonso Celso. (2019). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. (7a. ed). João Pessoa: Editora da UFPB.

Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. (Org.). (2018). *Dicionário Paulo Freire*. (4a ed. rev. e amp). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Weffort, Francisco C. (1983). *Educação e Política – reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade*. In Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. (14a ed). São Paulo: Paz e Terra.

## Sobre a Autora

### GUADALUPE CORRÊA MOTA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1333-1506>

Jornalista, Professora universitária (Universidade Católica De Santos), cursando o Doutorado em Educação na mesma universidade, sendo orientada pela Professora Doutora Maria Amélia Do Rosário Santoro Franco. Participa do Grupo de Pesquisa: Pedagogia Crítica: Práticas e Formação. [guadalupe.mota@unisantos.br](mailto:guadalupe.mota@unisantos.br)

Enviado em: 11 jan. 2021.

Aprovado em: 4 mar. 2021.