

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO HUMANISTA DE KARL MARX NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

Vanessa Henning¹

RESUMO: Este trabalho visa mostrar a influência do humanismo filosófico de Karl Marx na construção de uma pedagogia crítica em Paulo Freire, apresentada na sua obra magna *Pedagogia do Oprimido*. Para tanto, será analisado o humanismo filosófico de Marx, a fim de entender como sua tese sobre materialismo histórico e a ação dos indivíduos sobre a realidade, a transforma em uma realidade opressora. Assim, baseando-se no pensamento marxiano, Freire compreende que a ação dos seres humanos na sociedade capitalista os classifica em opressores (proprietários, para Marx) e oprimidos (operários, no sentido marxiano). Mas, é também mediante a práxis que os indivíduos têm a condição de superar a dicotomia opressor-oprimido, a qual os rotula de acordo com funções sociais. Partindo dessas concepções filosóficas, explicar-se-á o projeto pedagógico de Paulo Freire, ao mostrar que ele visa a libertação dos oprimidos por meio da educação. A libertação acontece quando se tem uma educação crítica, que permite educador e educando dialogarem-se e construir perspectivas de mudanças da realidade que os oprimem e os aliena. Assim, é nesse ponto que os indivíduos têm o poder de resgatar sua humanidade, a qual fora roubada e reificada pela sociedade capitalista, tornando assim, seres autênticos.

Palavras-chave: Humanismo; Oprimidos; Opressor; Educação Bancária; Educação Libertadora.

ABSTRACT: This work aims to show the influence of Karl Marx's philosophical humanism in the construction of a critical pedagogy in Paulo Freire, presented in his masterpiece *Pedagogy of the Oppressed*. To do so, Marx's philosophical humanism will be analyzed in order to understand how his thesis on historical materialism and the action of individuals on reality transforms it into an oppressive reality. Thus, based on Marxian thought, Freire understands that the action of human beings in capitalist society classifies them as oppressors (owners, for Marx) and oppressed (workers, in the Marxian sense). But it is also through praxis that individuals are able to overcome the oppressor-oppressed dichotomy, which labels them according to social functions. Based on these philosophical conceptions, Paulo Freire's pedagogical project will be explained by showing that he aims at the liberation of the oppressed through education. Liberation happens when you have a critical education, which allows educator and student to dialogue and build perspectives of changes in reality that oppress and alienate them. Thus, it is at this point that individuals have the power to rescue their humanity, which was stolen and reified by capitalist society, thus making them authentic beings.

Keywords: Humanism; Oppressed; Oppressor; Banking Education; Liberating Education.

Introdução

Quando se fala em Humanismo, entende-se a reflexão sobre o ser humano. Segundo Abbagnano (2007, p. 519), “em sentido mais geral, pode-se entender por Humanismo qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem,

¹ Doutoranda em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo, PR, Brasil. Correio eletrônico: nessahen@gmail.com.

e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos”. Isso significa que todas as questões em torno do homem e suas ações, valores, seus limites e liberdade são objetos de investigação filosófica.

É importante destacar que o humanismo possui várias interpretações desde o seu surgimento, no século V a.C., até os dias atuais. Quando surgiu na Grécia, tendo como principal influência os pensamentos de Protágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles, o que se estava em análise era “[...] o homem e aquilo que concerne a vida do homem como membro de uma sociedade” (REALE, 1991, p. 73). Sobre esse aspecto, passou a levantar temas concernentes à ética, à política, à arte, à educação, à religião enfim, a tudo o que nos dias atuais compreende-se como sendo a cultura do homem. Com efeito, do humanismo antigo ao seu renascimento, no século XIV, bem como na contemporaneidade, pode-se dizer que, em um aspecto filosófico, o humanismo é a possibilidade de

[...] tornar o homem mais verdadeiramente humano, e manifestar sua original grandeza através da sua participação em tudo aquilo que pode enriquecê-lo na natureza e na história... isto requer, antes de tudo, que o homem desenvolva as virtualidades contidas em si mesmo, suas forças criadoras e a vida da razão, e trabalhar no sentido de fazer das forças do mundo físico, instrumento de sua liberdade. Assim entendido, humanismo é inseparável de civilização ou de cultura, sendo ambas tomadas como palavras sinônimas (OLIVEIRA, 1985, p. 115 apud MENDONÇA, 2006, p. 20).

Segundo Mendonça (2006), ao analisar os escritos de Paulo Freire, vê-se que ele se pauta no humanismo moderno e contemporâneo, que, em linhas gerais, tem suas interpretações voltadas à valorização e dignificação do homem, analisadas dentro de uma perspectiva antropológica. Para o pedagogo pernambucano,

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre ele e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos históricos, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p. 41).

Em várias passagens da *Pedagogia do Oprimido*, é possível perceber a influência de Marx sobre Freire (2005), quando o pedagogo trata a realidade em um sentido material, a qual pensa os seres humanos como seres históricos e sociais², e, a libertação dos indivíduos, pela superação de uma realidade que os coisifica e os classifica segundo funções na sociedade. Como aponta Freire,

² Em Marx, como aponta Bastos (2010, p. 5), “A materialidade é composta por relações humanas constituídas socialmente por diversos nexos, econômico, social, cultural, político. São relações complexas e de interdependências entre os indivíduos, que produzem a vida material”. Na sua obra *Para a crítica da economia Política*, Marx afirma “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1987, p. 30).

é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no auto-conhecimento (*sic*) de homens destruídos (FREIRE, 2005, p. 62-63).

Tendo isso em vista, o objetivo desse texto é mostrar que a filosofia marxiana é determinante para a construção da pedagogia freireana, pois trata de uma concepção que vê a existência humana como modo de ser do homem, sendo este um projeto que busca sua superação e libertação de uma existência alienante e inautêntica. Freire compreende que a ação dos seres humanos sobre outros indivíduos é opressora, quando objetifica e classifica os homens como opressores e oprimidos. E é nesse aspecto que Freire concorda com Marx³ sobre a libertação dos indivíduos ocorrer pela superação dessa dicotomia determinada pela sociedade capitalista.

É por isso que o propósito pedagógico de educação libertadora de Freire trata da libertação daqueles que são oprimidos, pois somente estes possuem o poder de “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 de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2005, p. 33). Para Freire, como veremos ao longo do texto, é mediante o processo educativo que o homem pode resgatar sua humanidade.

O humanismo filosófico em Karl Marx

Marx concebe a realidade como sendo exclusivamente social e assentada por bases materiais que são, por sua vez, ligadas a uma realidade histórica (cf. MENDONÇA, 2006, p. 30). O autor explica o homem a partir da sua relação com o trabalho. Segundo Marx (1968, p. 202),

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

³ Na obra *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels escrevem: “Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente em classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe” (MARX; ENGELS, 1998, p. 59 apud MACHADO, 2011, p. 12).

Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

É pelo trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a transforma e o possibilita reinventar um mundo e a si mesmo. Neste caso, pode-se dizer que o trabalho tanto define a essência desse homem como um ser social, como é responsável pelas misérias desse próprio homem

Ocorre que, antes do capitalismo e da exploração do homem pelo trabalho, esta atividade se mostrava como condição para que o homem se fizesse enquanto homem, ao objetivar-se nele e o humanizando como sendo seu corpo inorgânico. Como explica Marx (2004, p. 84, *itálicos do autor*),

[...] a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

Agora, por sua vez, o trabalho passa a ser realizado unicamente para a subsistência. Com a propriedade privada, a divisão do trabalho separa e classifica as pessoas como “proprietárias” e “trabalhadores”, esta atividade passa a ser vista como algo forçado.

A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (*entmensches Wesen*) tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu produto é a *mercadoria consciente-de-si e auto-ativa*, ... a *mercadoria humana* (MARX, 2004, p. 92-93, *itálicos do autor*).

Isso significa que “o operário tem alienada a matéria-prima; são alienados os seus instrumentos de trabalho; o produto do trabalho lhe é arrancado; com a divisão do trabalho, ele é mutilado em sua criatividade e humanidade” (REALE, 1991, p. 193). O trabalhador é explorado, tornando-se mercadoria para produção de capital e, com a alienação do trabalho, este passa a ser exterior ao homem, não pertencente à sua natureza, mas a negando na medida em que gera riqueza para seu proprietário.

Em contrapartida, Marx entende que é possível superar essa situação de opressão e exploração de um indivíduo para com o outro pela luta de classes (opressor/proprietário versus oprimido/operário), mediante a eliminação da propriedade privada. Como aponta Mendonça (2006),

a luta de classe é a possibilidade que têm os seres humanos de superarem a sua condição de opressão e domínio. É eliminando as estruturas que geram a dominação que se pode chegar a uma condição de dignidade humana. Para que isso ocorra, é necessário considerar a relação

dialética da história e a práxis humana como motores que alimentam a revolução libertadora para a transformação da história (MENDONÇA, 2006, p. 31).

Em Marx (1974), a superação do homem de sua condição de oprimido implica na sua autonomia e se apresenta como uma capacidade do ser humano de fazer-se enquanto ser de modo que se queira ser, sem basear-se e construir-se segundo os critérios impostos por outrem (cf. ZACARÃO, 2015, p. 7).

Baseando-se nessa concepção, Freire constrói uma pedagogia que visa a libertação do oprimido de seu opressor. Assim como Marx, ele entende que esse movimento de libertação acontece na *práxis*, já que a realidade é produto da ação dos homens; e, como produto, são eles que produzem essa realidade, condicionando-se a ela, transformando-a em uma realidade opressora.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na *práxis* desta busca (FREIRE, 2005, pp. 41-42).

Para Fernandes (2016), a luta contra a opressão a partir da libertação dos oprimidos se realiza na pedagogia freireana dentro do contexto marxiano, pois “[...] implica [...] a liberdade ‘da relação da contradição dialética’ ou de um lugar de consciência incoerente (e desumanizada), onde os oprimidos se encontram” (FERNANDES, 2016, p. 483). Ora, Marx dizia que a superação da alienação e exploração do proletariado ocorre somente com a eliminação do antagonismo das classes sociais opressores/oprimidos. Isso acontece somente no comunismo, quando se tem o fim da propriedade privada e das classes sociais proprietário/trabalhador que dela surge.

O comunismo na condição de supra-sunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade privada, enquanto *estranhamento-de-si* (*Seelbstentfremdung*) humano, e por isso enquanto *apropriação* efetiva da essência humana pelo e para o homem. Por isso, trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a verdadeira dissolução (*Auflösung*) do antagonismo do homem com a natureza e com o homem (MARX, 2004, p. 105).

É a dissolução do antagonismo social que permite ao ser humano ter consciência de que “a exploração não é algo que ocorre fora da sociedade humana; é o vínculo real entre a natureza opressiva do capital e a realidade material dos indivíduos” (FERNANDES, 2016, p. 489). Assim, tal propósito é visado por Freire quando afirma que a consciência do homem sobre sua própria humanidade, bem como as condições históricas que dela decorrem são provenientes da percepção histórica da sua própria existência. Por esse motivo é que se diz que

o humanismo marxista e a pedagogia crítica complementam-se, mostrando que, apesar da aparência e alcance total do capitalismo, a ilusão de sua inevitabilidade é quebrada sob o conhecimento de que pessoas reais influenciam e participam da história. (...). Enquanto a utopia brota do nosso desejo de nos reafirmar como seres humanos, o seu desenvolvimento tem lugar na luta material contra a opressão, já que quanto mais as pessoas sofrem mais anseiam por escapar dela (FERNANDES, 2016, p. 489-490).

Segundo Freire, para que os indivíduos possam se reafirmar como seres humanos, é determinante a personificação crítica dos oprimidos na realidade opressora, para que, ao objetivá-la, eles possam agir sobre ela. Para tanto, é necessário que, nesse ato de imersão da realidade opressora, os oprimidos não lá permaneçam e não façam "hospedar" em si o discurso opressor, de tal modo que esse discurso viva neles. Ocorre que, muitas vezes, os oprimidos que estão submersos a uma realidade opressora, não conseguem ver que toda a estrutura que condiciona o seu pensamento se baseia na superação da sua situação de seres oprimidos, o operário no sentido marxiano, para se tornarem o opressor/proprietário. "O seu ideal é, realmente, ser homens, mas para eles, ser homens na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores" (FREIRE, 2005, p. 35). Isso porque os oprimidos estão submersos a uma dualidade segundo a qual "[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor" (FREIRE, 2005, p. 35). Esse é o discurso do capitalismo que impera sobre a realidade social e que concebe os proletários numa condição de subserviência e inferioridade ao proprietário, que, por sua vez, está numa condição de dominação e superioridade. Assim, quando os oprimidos/proletários se reconhecem como tais,

o "homem novo", em tal caso, [...] não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa [como um ser-alguém], nem a consciência de classe oprimida.

Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados (FREIRE, 2005, p. 35-36).

Essa visão de que ser-alguém é ser opressor se dá porque os oprimidos absorvem as ideias e pautas do discurso opressor, fazendo com que não pense fora da estrutura dominadora a qual está inserido. A postura de "aderência" ao opressor, não significa que os oprimidos não se saibam oprimidos, mas sim que o conhecimento que eles têm de si é compreendido como sendo um dos polos da contradição que eles buscam se libertar. Isso faz com que os oprimidos não visem a sua libertação, que seria, nesse caso, a superação dessa dualidade entre não-ser (oprimidos) e ser-alguém (opressor), mas busquem se identificar com o seu polo contrário, isto é, com o seu opressor.

Por outro lado, para haver a superação dessa dicotomia, Freire mostra ser necessário que oprimidos "restaurem a humanidade", saindo da condição subjetivista que anula o seu ser em

detrimento do “ser-alguém” do opressor, bem como os reifica, para se verem como sujeitos e objetividades. “Trata-se de um movimento do objeto para o sujeito” (FERNANDES, 2016, p. 484), que ocorre somente mediante um processo de conscientização, a qual “extingue” a consciência opressora que habita a consciência oprimida, findando, portanto, com a ideia de que o oprimido e o opressor não sejam indivíduos completos e coerentes constituídos por meio de experiências.

Assim, ao saber que a realidade social objetiva é fruto da sua própria ação e que, por esse motivo, os condiciona, transformando-se em realidade opressora, os homens têm conhecimento de que a “realidade implica a existência [como ser-alguém, sujeito] dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 41). Para Freire, esse é o ponto de partida da transformação de uma realidade que coisifica os seres humanos segundo funções, desumanizando-os, para uma realidade social mais humanista, que transforma homens em sujeitos de suas histórias, ou seja, em seres autênticos.

As questões que surgem são: como Freire define uma educação alienante, desumana? Além disso, como a pedagogia freireana explica o processo de transformação do pensamento alienado para uma consciência autêntica? E, o que Freire entende por educação crítica, libertadora?

A educação bancária-desumana

Para responder as questões anteriores, é importante salientar a preocupação de Freire em identificar o tipo de educação que serve como instrumento de opressão. Não é à toa que a sua principal obra, a *Pedagogia do Oprimido*, recebe tal nome, pois a práxis que liberta o oprimido de uma concepção alienante deve ser realizada “[...] *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34, *itálicos do autor*); pois é fundamental que os oprimidos reflitam sobre as causas da opressão e, portanto, dessa “visão estruturalista desumanizante que reifica pessoas reais de acordo com as funções de opressor e oprimido” (FERNANDES, 2016, p. 484). Para tanto, Freire faz ressalvas sobre o tipo de educação que impede o ser humano de desenvolver todas as suas potencialidades materiais e espirituais, levando-o, portanto, à sua desumanização, ao invés daquele tipo de educação que está enraizada a ideia utópica de uma constituição mais humana e solidária da sociedade. Freire chama aquela de “concepção bancária”, pois entende que o processo educativo nada mais é que “[...] o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 2005, p. 67), por parte do educador. Este, “[...] se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência” (FREIRE, 2005, p. 67). Os educandos, em contrapartida, são colocados em uma posição de adaptação e ajustamento, tornando-se depositários

de todo o conteúdo passado pelo seu educador. Essa forma de conceber a educação demarca bem as posições que cabem a ambos nessa relação: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2005, p. 68). Não há o que Freire tanto visa com a sua pedagogia crítica, que é a superação dessa contradição educador-educandos.

Segundo o pensador pernambucano, o grande problema da concepção bancária está no fato de ela ver educador e educandos como polos contrários, de tal forma que aquele seja considerado sujeito do processo e, os educandos, meros objetos. Assim, como objetos, não se estimula a sua inserção no mundo como sujeitos críticos da realidade. Pelo contrário, lhe é imposto a passividade de uma “[...] realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2005, p. 68). Essa passividade impede ou diminui a capacidade criativa do educando, fazendo estimular apenas a sua ingenuidade e não o seu olhar reflexivo sobre si e sobre as coisas. Tal forma de educar [...] reforça práticas de opressão, de desumanização, em que seres humanos são “reduzidos a meras coisas” (...); em outras palavras, concebe homens e mulheres como espectadores do mundo, que devem colocar suas consciências à disposição dos detentores do saber (NAKASHIMA *et al*, 2020, p. 2).

Como espectadores do mundo e com suas consciências dispostas aos detentores do saber, os educandos são acondicionados ao recebimento de uma visão pronta de mundo, visão essa que o predispõe apenas para a adaptação conferida pelo educador. A esse, por sua vez, não terá

[...] nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher, os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2005, p. 72).

Freire chama tais conteúdos de “falso saber” porque as informações que entram na mente dos educandos são de um mundo estranho às suas existências, um mundo desconhecido das suas realidades. Os educandos, por sua vez, aceitam tal realidade estranha para si como sendo seus esses conteúdos porque vivem em uma realidade de visão opressora, que enfatiza a ideia de que são seres inferiores e impotentes diante da postura de autoridade e de único conhecedor que possui o educador. Assim, ao receberem os depósitos, os educandos irão unicamente guardá-los e arquivá-los (cf. FREIRE, 2005, p. 66).

Freire explica que esse modo de conceber a educação estabelece a ideia de que homens estão *no* mundo e não *com* o mundo e *com* as outras pessoas, visando-se, nesse aspecto, uma dicotomia entre homens e mundo, como se eles apenas fossem espectadores e não recriadores da realidade em

que estão inseridos⁴. Com isso, os educandos apenas adaptam-se a essa realidade estranha, transformando-se em seres passivos, sem qualquer poder criador sobre ela.

O problema é que “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 2005, p. 69). Esses não querem uma educação que estimule o desnudamento do mundo e sua transformação. Para o opressor, uma educação que propõe a consciência crítica e um pensar autêntico da realidade torna-se perigosa, pois faz com que as pessoas entendam as razões que os fazem ser oprimidas; e o que a realidade opressora menos quer é uma educação que faça as pessoas seres subversivos. Ao contrário, a classe opressora quer a produção de seres passivos e com seus corpos docilizados para serem padronizados e domesticados unicamente para se direcionarem à produção capitalista, já como explicara Foucault, em *Vigiar e Punir*, conforme apontam Brighente e Mesquida (2016). Segundo eles,

educadores e educadoras, quando negam seus educandos como sujeitos, “fabricam” objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do modo de produção capitalista, para produzir e reproduzir as regras e a cultura imposta pelos dominantes, mantendo o *status quo*. Todo processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar, tal como foi tratado por Foucault (2009) no livro *Vigiar e punir*. E a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. [...]. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema [...] (BRIGHENTE; MESQUIDA 2016, p. 159-160).

Para Freire, o sistema capitalista funciona normalmente quando mantém a ideia de contradição entre opressor e oprimido, isto é, de que aquele é superior por deter o poder, e, este, inferior, por ser incapaz de possuir algum bem. A educação, nesse caso, torna-se ferramenta para propagar essa contradição entre os homens e os reificar. Por isso é que a educação bancária, assinalam Melo Júnior e Nogueira (2011, p. 12-13),

[...] visa somente à manutenção das estruturas sociais na forma em que se encontram; ela está a favor das elites dominantes, pois não cria sujeitos pensantes, mas tão somente peças de

⁴ É possível notar uma influência do humanismo existencialista na pedagogia freireana, quando Freire define o homem como um ser de relações. Na sua obra *Educação e Mudança*, ele escreve: “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar - se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar - se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 1979, p. 15). Para Freire, o ser humano é algo que não somente está no mundo, mas também com o mundo. Como um ser-no-mundo, o homem existe socialmente, sendo sua existência concebida a partir do instante em que ele tem consciência crítica da realidade que o cerca. Diferentemente do animal, que é um em-si-mesmo é não tem consciência da sua incompletude, o homem, entendido como um ser que tem consciência de si e do mundo, pode tanto humanizar-se quanto desumanizar-se nas relações sociais. Ele “se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num ‘ser para outro’” (FREIRE, 1969, p. 127), mas também se humaniza quando toma consciência de si próprio e do mundo ao qual ele está inserido. Esse processo permite que ele tenha consciência de não ser meramente um objeto, mas um sujeito que se reconhece no mundo e na relação com ele.

reposição para o mercado. Na Educação Bancária, os educandos não são tratados como sujeitos, mas ao contrário, meramente como objetos recipientes do conhecimento.

A concepção bancária trabalha em prol da manutenção de uma sociedade opressora, cuja única preocupação é a dominação das consciências dos oprimidos. Quanto mais conseguem inibir a capacidade crítica dos educandos em desvelar a realidade, mais os opressores desumanizam os indivíduos, ao conseguirem mantê-los imersos à realidade que lhe são impostas, fazendo-os concebê-la como o seu ideal. Será essa visão da realidade opressora como ideal, proposta pela educação bancária, que promoverá o ato de desumanizar os indivíduos. Isso acontece quando leva o educando a querer atingir o *status quo* da classe dominante, a saber, quando ele entende que ser alguém é o mesmo que pertencer à classe dominante, opressora.

Para isso, Freire mostra que a classe dominante, por meio da educação bancária, faz uso de um “humanitarismo”, um tipo de falso humanismo, a partir do emprego de certos “mitos”, segundo os quais afirmam que

a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários [...]. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p. 159-160).

Esse falso humanismo faz com que se preserve a situação de que os oprimidos têm capacidade de sair, por conta própria, da condição de objeto e, assim, se tornarem sujeitos, seres superiores, ao assumirem a posição de opressor.

Se a educação bancária é instrumento para a desumanização do ser humano, como é possível, então, ocorrer uma pedagogia crítica-humanista?

A educação crítica-humanista

Segundo Oliveira (2015), Freire parte da análise de que a prática pedagógica não deve dar primazia à sonoridade da palavra do educador, como faz a educação bancária, mas deve estar pautada na solidariedade entre os homens, segundo a qual acontece mediante o diálogo. Isso porque, entendendo que o educador deva estar *com*, e não *para* os seus educandos, tal atitude confere que ele esteja aberto para ouvi-los, como também disponível para as suas curiosidades. Conforme apresenta Oliveira (2015), a solidariedade proferida por Freire é entender que

[...] o processo pedagógico é compreendido como uma via de mão dupla que estabelece um momento em que o discípulo escuta o mestre, buscando aprender o legado que ele tem a transmitir. E há, também, um momento (ainda que simultâneo) em que o mestre escuta o discípulo, respeitando-o no que ele tem de novo e distinto (OLIVEIRA, 2015, p. 91).

Nesse caso, não se tem presente, em tal processo, a dicotomia proposta pela educação bancária, a qual “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 2005, p. 68), uma vez que aí extingue-se a ideia da palavra como sendo privilégio somente de alguns, para então ser um direito de todos. Sendo um direito de todos, a palavra não pode ser apenas uma realidade daquele que educa. Conferi-la apenas a um dos polos da dicotomia educador/educando, impedindo o diálogo, é o mesmo que proferir uma palavra oca, sem a possibilidade de reflexão e pronúncia daqueles que a ouvem. É palavra oca porque dela não se pode esperar qualquer denúncia do mundo.

Por outro lado, explicita Freire (2005, p. 90, itálicos do autor), “existir, humanamente, e *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. Em outras palavras, o diálogo se mostra com uma exigência existencial do ser humano, pois “[...] é através dele que homens e mulheres, em comunhão, pronunciam o mundo, e ao ser pronunciado, o mundo se transforma e se recria, do mesmo modo os seres humanos se transformam e se recriam, na perspectiva da sua humanização” (MENDONÇA, 2006, p. 126). Assim, o educador que estimula a dialogicidade em sua prática pedagógica, também se humaniza, porque enquanto instiga a reflexão dos seus educandos, ele também é educado pelas contribuições que são feitas por eles. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2005, p. 79). O que Freire destaca na *Pedagogia do Oprimido* é a importância da comunhão no processo de libertação do indivíduo da dicotomia oprimido/opressor. A sua libertação se dá na afirmação da dialogicidade entre pessoas, pois é isso que proporcionará “[...] a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

É essa a pedagogia freireana da *práxis*, enquanto atividade problematizadora da realidade na qual o indivíduo está inserido, para tentar mudá-la. É tal ação que permite o resgate da humanidade perdida pela inserção da realidade opressora; pois, na medida em que, no educando, surge o sentimento e a vontade de mudar a sua situação de oprimido, tal atitude marca a sua necessidade de querer *ser mais*. Freire usa o conceito de *Ser mais* para referir a possibilidade de o indivíduo se identificar como um projeto que pode ser mais além de si mesmo, fazê-lo caminhar e olhar para frente, de modo que, olhar para trás, seja apenas para conhecer o seu caminho e construir um futuro melhor.

Para tanto, o pensador pernambucano incorpora alguns elementos do humanismo cristão a fim de formular o significado de utopia, tomando-a “[...] como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2005, p. 84). Tais conceitos não são vazios, porque possuem compromisso histórico, entendendo que só é possível a libertação dos indivíduos na comunhão, na solidariedade dos existires humanos.

Partindo desses conceitos de denúncia e anúncio, Freire concebe a educação em um sentido profético e esperançoso, entendendo a utopia como algo necessário e realizável para o projeto de emancipação dos indivíduos, pois é por ela que os homens são guiados para denunciar a desumanização e anunciar a humanização dos agentes sociais. Para Mendonça (2006), o caráter profético e esperançoso da educação que Paulo Freire “[...] incorpora no seu pensamento como reconhecimento e valorização da subjetividade humana, encontram como cenário profícuo de afirmação a realidade de miséria e opressão das populações do terceiro mundo, e mais precisamente da América Latina [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 29). Isso só acontece quando a educação está pautada em um caráter utópico que busca a libertação do indivíduo por meio da visão crítica de mundo. É essa visão crítica que torna o sujeito transformador da realidade em que vive, deixando, portanto, de ser apenas um receptor inerte das informações que recebe.

Considerações Finais

Em seus escritos, sobretudo, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz que uma educação libertadora é aquela em que afirma o diálogo, pois é somente por ele que os seres humanos podem se humanizar. Segundo Medeiros (2013), uma das razões que fez Freire escrever a obra *Pedagogia do Oprimido* foi a apontar a questão sobre a humanização e desumanização dos indivíduos em sociedade, trazendo à tona o problema da contradição entre opressores e oprimidos; pois é essa contradição que promove a coisificação do ser humano, destituindo-os da sua vocação ontológica de *serem mais*. É essa coisificação do ser humano, pela contradição existente na sociedade, que faz a realidade opressora, gerando assim uma totalidade desumanizada e desumanizante (cf. MEDEIROS, 2013, p. 128).

Por esse motivo é que se pode entender que a *Pedagogia do Oprimido* se faz necessária enquanto pedagogia que produz uma *práxis* para orientar os seres humanos à superação das contradições na sociedade. Nessa obra, Freire mostra que a humanização acontece na prática pedagógica quando ela consegue superar a contradição educador *versus* educandos, fazendo disso um

novo marco: a ideia de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Ambos – educador e educandos – são sujeitos do processo de aprendizagem e, nessa comunhão, crescem juntos a partir das trocas de experiências. Nesse aspecto, a autoridade conferida ao educador não é a de colocar-se acima dos estudantes, como um narrador e único conhecedor de todo conteúdo passado, mas enquanto educador problematizador, que “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 80). E é nessa ação pedagógica problematizadora que o educador deixa de ser uma figura opressora, tornando-se “incidência da reflexão sua e dos educandos”. Esses, por sua vez, “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2005, p. 80).

O processo de conscientização do ser humano para a sua humanização deve partir dos oprimidos, pois são eles que possibilitam o resgate da sua humanidade, bem como a humanização daqueles que os oprimem, os seus opressores. Os opressores, por outro lado, por mais que possam desenvolver certa generosidade para com os oprimidos, esse sentimento não extrapola o seu desejo de manterem-se superiores àqueles que oprimem. Trata-se, segundo Freire (2005), de uma “falsa generosidade” porque conserva a consciência oprimida inerte de qualquer possibilidade de transformação dessa condição. Assim, mesmo que os educadores, que estão arraigados em uma prática pedagógica dominante, tenham intenções de generosidade, as condições educativas dos que são de classes marginalizadas serão restringidas.

A “falsa generosidade” da classe dominante se confunde com uma forma de beneficência, porque se realiza na conservação da injustiça como forma de continuar em suas práticas opressoras na sociedade. Esse tipo de ação consiste em manter a realidade fechada, numa forma de manter o povo alienado e, com isso, permanecer os privilégios das classes dominantes, das elites. Por isso é que nesse tipo de realidade opressora, o diálogo e a participação dos mais fragilizados não são permitidas, impedindo, deste modo, um tipo de educação que possibilite os oprimidos de rebelarem-se e, assim, humanizarem-se enquanto sujeitos.

Por outro lado, uma educação libertadora só poderá ser humanista quando propiciar não apenas a libertação do oprimido, mas também a de seu opressor. Tal empreendimento é “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 33); por isso o nome que leva o projeto pedagógico freireano é o de uma pedagogia *do* oprimido: o poder de superação deve nascer daqueles que visam transformar a realidade que os oprime, pois são os oprimidos os debilitados por ela, isto é, os injustiçados e marginalizados na sociedade. Assim, quando os próprios oprimidos desmitificam os

mitos que permitem o domínio do opressor, desafiando então, a reificação, esse ato libertador os faz reconhecê-los como sujeitos detentores de seus próprios destinos e transformadores da realidade em que vivem. Com isso, não há mais o domínio da realidade opressora sobre a consciência do oprimido, pois esse já superou a sua condição de não-ser, tornando-se *ser mais*. Ora, não tendo o domínio que garante a verdade do opressor sobre a consciência oprimida, tem-se aí a libertação do seu opressor.

A libertação do oprimido e do seu opressor é a verdadeira concepção de humanismo, define Freire ao citar Pierre Furter: “[...] consiste em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto” (FURTER apud FREIRE, 2005, p. 97). Trata-se de compreender o homem em sua situação concreta, existencial, como um ser no mundo que se relaciona com outros homens e que, juntos, se libertam das designações impostas.

Por esse motivo é que se faz necessária uma educação problematizadora, uma vez que será ela capaz de afirmar a dignidade humana, quando o ser humano é reconhecido no interior de prática educativa constituída de respeito e diálogo. O respeito e o diálogo são condições para que o ser humano compreenda seu papel na construção de uma sociedade mais humana e solidária, desconstruindo, assim, os paradigmas levantados pelo esquema social instituído pela classe dominante.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone C. Benedetti - 5.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BASTOS, R. B. M. *As relações constitutivas do ser social*. In: XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação: Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios, 2010, Goiânia. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. p. 1-6.
- BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUIDA, Peri. *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. In: Pró-Posições (UNICAMP. Online), v. 27, p. 155-177, 2016.
- FERNANDES, Sabrina. *Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução*. In: *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 37, p. 481-496, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MACHADO, Eliel. *Proletariado e luta de classes em Marx e Engels*. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-17.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1ª ed. Volume 35 (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O Capital (crítica da economia política)*. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org.). *Manifesto do partido comunista – Karl Marx e Friedrich Engels*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia Política*. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1987.

MEDEIROS, Alexsandro de Melo. *Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido*. In: *Revista Reflexões*, n. 3, p. 127-137, 2013.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. *A humanização na pedagogia de Paulo Freire*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 168 f. CE. Educação, 2006.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de; Cardoso, Bruna da Silva. PENSAMENTO EDUCACIONAL FREIREANO: perspectivas humanistas e libertadoras. In: *Olhar de Professor*, vol. 23, 2020.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira; MELO JUNIOR, Ebenezer da Silva. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. In: *Revista Formação@Docente – Belo Horizonte* – vol. 3, no 1, dezembro 2011.

OLIVEIRA, Admardo Serafim *et al.* *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo. Edições Loyola. 1985.

OLIVEIRA, Jéssica Fernanda Jacinto de. *Da potentia à potestas: a constituição do poder político em Enrique Dussel*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo, PR, 2015.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: do Romantismo até nossos dias*. Tradução de Giovanni Reale, Dario Antiseri. Volume 3, São Paulo: Paulus. Coleção Filosofia, 1991.

ZACARÃO, Ana Claudia. *Notas acerca da vida cotidiana: utopia, liberdade e trabalho profissional do assistente social*. XII Simpósio Internacional de Ciências Integradas da Unaerp – Campus Guarujá, 2015. Disponível em <https://www.unaerp.br/documentos/1877-notas-acerca-da-vida-cotidiana-luta-utopia-liberdade-e-trabalho-profissional-do-assistente-social/file>. Acesso em 24/01/2022.