

O HUMANISMO DE FREIRE

Marcelo J. Doro

Paulo Freire se assumiu, desde o início, como um educador humanista. Ao mesmo tempo em que sua proposta de educação humanizadora ganhava admiradores e adeptos mundo afora, o humanismo filosófico se tornava alvo de fortes e contundentes críticas. Uma vez que a obra de Freire segue influente nos debates do campo educacional, convém explicitar o sentido de seu humanismo, afastando possíveis mal-entendidos que venham a prejudicar a adequada compreensão de sua proposta pedagógica. Nesse sentido, este ensaio volta-se aos fundamentos teórico-filosóficos do pensamento educativo de Paulo Freire, com particular atenção conceito de humanismo. Com base em uma pesquisa bibliográfica, busca contrastar o humanismo de Freire com o humanismo filosófico tradicional – em especial o moderno – a fim de avaliar as implicações da crítica anti-humanista em sua abordagem. Tomando como eixo principal de análise a concepção de ser humano subjacente ao humanismo filosófico tradicional, identifica-se um claro distanciamento de Freire em relação aos pressupostos metafísicos que o sustentam. Conclui-se que a antropologia freiriana incorpora a crítica anti-humanista e, sob essa perspectiva, ressignifica em perspectiva pós metafísica categorias tradicionais do humanismo, como liberdade, autonomia e ética.

Palavras-Chave. Anti-humanismo; Humanismo; Filosofia da educação; Pedagogia crítica.

The Humanism of Freire

Abstract: From the outset, Paulo Freire identified himself as a humanist educator. While his proposal for a humanizing education was gaining admirers and adherents around the world, philosophical humanism was simultaneously becoming the target of strong and incisive criticism. Given that Freire's work remains influential in contemporary educational debates, it is important to clarify the meaning of his humanism in order to prevent misunderstandings that may hinder a proper understanding of his pedagogical proposal. In this context, the present essay turns to the theoretical and philosophical foundations of Freire's educational thought, with particular attention to the concept of humanism. Drawing on bibliographic research, it seeks to contrast Freire's conception of humanism with traditional philosophical humanism—especially modern humanism—in order to evaluate the implications of anti-humanist critique in his approach. Centering the analysis on the underlying conception of the human being in traditional philosophical humanism, the study identifies a clear departure by Freire from the metaphysical assumptions that ground this tradition. It concludes that Freirean anthropology incorporates the anti-humanist critique and, from this standpoint, reinterprets traditional humanist categories—such as freedom, autonomy, and ethics—within a post-metaphysical framework.

Keywords: Anti-humanism; Humanism; Philosophy of Education; Critical Pedagogy.

L'humanisme de Freire

Résumé: Dès le début, Paulo Freire s'est identifié comme un éducateur humaniste. Alors que sa proposition d'une éducation humanisante gagnait des admirateurs et des adeptes à travers le monde, l'humanisme philosophique devenait simultanément la cible de critiques fortes et incisives. Étant donné que l'œuvre de Freire demeure influente dans les débats éducatifs contemporains, il est important de clarifier le sens de son humanisme afin d'éviter les malentendus susceptibles de nuire à une compréhension adéquate de sa proposition pédagogique. Dans ce contexte, le présent essai s'attache aux fondements théoriques et philosophiques de la pensée éducative de Freire, en accordant une attention particulière au concept d'humanisme. S'appuyant sur une recherche bibliographique, il cherche à confronter la conception de l'humanisme chez Freire à l'humanisme philosophique traditionnel — en particulier l'humanisme moderne — afin d'évaluer les implications de la critique anti-humaniste dans son approche. En centrant l'analyse sur la conception du sujet humain sous-jacente à l'humanisme philosophique traditionnel, l'étude identifie un net éloignement de Freire par rapport aux postulats métaphysiques qui fondent cette tradition. Elle conclut que l'anthropologie freirienne intègre la critique anti-humaniste et, dans cette perspective, réinterprète les catégories humanistes traditionnelles — telles que la liberté, l'autonomie et l'éthique — dans un cadre post-métaphysique.

Mots-clés: Antihumanisme; Humanisme; Philosophie de l'éducation; Pédagogie critique.

El humanismo de Freire

Resumen: Desde el inicio, Paulo Freire se reconoció como un educador humanista. Al mismo tiempo que su propuesta de una educación humanizadora ganaba admiradores y adeptos en diversas partes del mundo, el humanismo filosófico se convertía en objeto de fuertes y contundentes críticas. Dado que la obra de Freire sigue siendo influyente en los debates del campo educativo, resulta pertinente explicitar el sentido de su humanismo, despejando posibles malentendidos que puedan dificultar una adecuada comprensión de su propuesta pedagógica. En este sentido, el presente ensayo se orienta hacia los fundamentos teóricos y filosóficos del pensamiento educativo de Paulo Freire, con especial atención al concepto de humanismo. Con base en una investigación bibliográfica, se busca contrastar el humanismo de Freire con el humanismo filosófico tradicional — en especial el moderno — a fin de evaluar las implicaciones de la crítica anti-humanista en su enfoque. Tomando como eje principal de análisis la concepción de ser humano subyacente al humanismo filosófico tradicional, se identifica un claro distanciamiento de Freire con respecto a los supuestos metafísicos que lo sustentan. Se concluye que la antropología freireana incorpora la crítica anti-humanista y, desde esta perspectiva, resignifica, en una perspectiva posmetafísica, categorías tradicionales del humanismo, como libertad, autonomía y ética.

Palabras clave: Antihumanismo; Humanismo; Filosofía de la educación; Pedagogía crítica.

Introdução

Ao mesmo tempo em que a pedagogia humanizadora de Paulo Freire ganhava reconhecimento internacional, sobretudo a partir da publicação de *Pedagogia do oprimido*, o humanismo tornava-se alvo de pesadas críticas filosóficas. Já com Nietzsche, mas de forma mais incisiva com Heidegger e Foucault, as pretensões dos diferentes humanismos de fixar uma resposta essencialista para a questão sobre quem é o ser humano foram desnudadas em sua fragilidade teórica. Diante do aparente conflito que assim se anuncia, convém revisitar os fundamentos filosóficos da pedagogia freiriana indagando pelo sentido e pelas implicações de seu humanismo. Teria ele as mesmas marcas do humanismo essencialista refutado, dentre outros, por Heidegger e Foucault? De que tipo é, afinal, o humanismo de Freire?

Um levantamento junto ao *Dicionário Paulo Freire* (Streck *et al.*, 2010) e às cinquenta primeiras publicações listadas pelo *Google Scholar*, em uma busca com os descritores “Humanismo” e “Paulo Freire”, revelou ao menos uma dúzia de adjetivos atribuídos ao humanismo freiriano: progressista, cristão, marxista, político-pedagógico, crítico, dialógico, concreto, democrático, social, relacional, anarquista e idealista.ⁱ O próprio Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido* (1974), fala de humanistas científicos e de um humanismo concreto, não abstrato. Diante disso, coloca-se a suspeita de que somente um humanismo não essencialista, ciente da condição situada e inacabada do ser humano, pode comportar tão variada gama de interpretações, todas legítimas, embora nenhuma absoluta. O objetivo deste escrito é levar adiante essa suspeita, confrontando o humanismo de Freire com o humanismo tradicional e a crítica a ele dirigida. Esse percurso haverá de deixar claras as diferenças que posicionam o humanismo de Freire para além das críticas anti-humanistas.

O texto que segue está dividido em três partes. A primeira faz uma caracterização geral do humanismo filosófico e da crítica que lhe é direcionada. A segunda apresenta o humanismo de Freire, recorrendo à sua antropologia. Por fim, a título de conclusão, a terceira parte argumenta, com base na antropologia freiriana, que seu humanismo é de um tipo fraco, que incorpora o núcleo da crítica ao humanismo essencialista e que, por isso, precisa ser entendido, sobretudo, como um humanismo não-metafísico.

Humanismo e anti-humanismo

O humanismo filosófico em suas múltiplas manifestações tem em comum a valorização da perspectiva e dos interesses humanos para a compreensão e a construção da realidade. Trata-se de uma posição filosófico-antropológica de raízes profundas, cujo marco inicial pode ser localizado na cultura grega clássica. Ao longo da história, o humanismo adquiriu distintos contornos, e em decorrência disso podemos falar também de humanismos, no plural. Na esteira do pensamento grego, temos o primeiro humanismo propriamente dito, o romano; depois dele, o humanismo cristão; e, no alvorecer da modernidade, o humanismo renascentista, que é seguido de tantos outros, como o humanismo racionalista, do período iluminista, o racionalista marxista, o existencialista e até o científico.

O traço determinante de todos esses humanismos é o fato de tomarem como óbvia uma certa essência mais universal do ser humano. Divergem, no entanto, quanto ao “conteúdo” de tal essência e ao modo de “libertar” os indivíduos – e por meio deles, a coletividade – para que possam realizá-la. Para o humanismo romano, tratava-se de libertar os indivíduos de sua condição bárbara por meio do contato com as produções culturais mais elevadas, que deveriam conduzir ao fortalecimento das virtudes morais e intelectuais, a marca propriamente dita da humanização. Para o cristianismo, a essência mais universal do ser humano reside na sua ligação com Deus, pelo que se busca a libertação dos entraves terrenos que atravancam a comunhão das almas com o seu criador. Já na perspectiva marxista, a essência do ser humano reside no social, pelo que convém libertar os indivíduos das amarras materiais e ideológicas que o impedem de realizar essa sua condição essencial. Mesmo que apresentados de modo caricatural, esses exemplos servem para mostrar como os diferentes humanismos produzem, cada um ao seu modo, uma definição do que é o ser humano, cujo pano de fundo, dirá Heidegger (2005), é uma visão fixa da realidade como um todo, uma *metafísica*.

Por meio das muitas perspectivas assumidas ao longo da história, o humanismo tem exercido uma força diretiva muito grande sobre a educação, comprometendo-a com a liberação dos entraves para a realização do tipo humano previamente definido desde sua visão fixa da realidade. Cada humanismo, por assim dizer, buscou “instrumentalizar” a educação para a realização de sua ideia de humanização. Nesse sentido, os embates entre modelos de educação que se poderia nomear como clássica, científica, cristã, marxista etc., são no fundo embates sobre modelos de humanização, que por serem metafísicos são também inconciliáveis.

O pressuposto fundamental do humanismo ou, melhor, dos humanismos metafísicos – a saber, sustentar uma interpretação globalizante da realidade, definindo a partir dela a essência mais universal do ser humano – foi profundamente abalado quando Nietzsche (2007) afirmou o caráter metafórico de toda verdade, pondo em xeque a pretensão de se alcançar uma descrição objetiva da realidade. Se não há uma perspectiva objetiva legítima a partir da qual se possa dizer a verdade da realidade, tanto menos se pode dizer de uma vez por todas quem é o ser humano. Por isso, em *Além do bem e do mal*, lemos que o ser humano é “o animal ainda não determinado” (Nietzsche, 1992, p. 65). A “não determinação” nega justamente a suposição de uma essência universal, de uma verdade atemporal sobre o ser humano. Como animal ainda não determinado, o que cada um é decide-se na luta de forças que constitui a existência, de modo que a determinação daquilo que somos está constantemente em jogo.

Heidegger faz avançar a crítica aos humanismos de base metafísica mostrando que estes, em seu ímpeto definidor, sempre deixam escapar aquilo que mais radicalmente caracteriza a condição humana: a sua imbricação com a história mais ampla do ser. Em outras palavras, o que ele quer mostrar é que os humanismos encobrem o fato elementar de os seres humanos se definirem a cada vez a partir do horizonte histórico-cultural a que pertencem. Assim, onde a tradição humanista buscava situar uma essência universal do humano, Heidegger encontra apenas uma abertura respondente aos apelos do mundo. O sentido do ser humano, de seu mundo e de sua história decide-se sempre de novo a partir do modo como os seres humanos acolhem e respondem ao horizonte de possibilidades que lhe é próprio. Nesse sentido, a pretensão humanista de definir o ser humano com base em uma interpretação globalizante da realidade é sempre redutora, na medida em que acaba por fixar algo que é fundamentalmente movimento, acontecência. Este é, em suma, o problema com o humanismo: “A cada vez traça um círculo determinado metafisicamente ao redor do ser humano, em uma órbita mais ampla ou mais estreita.” (Heidegger, 2008, p. 248).

Não se trata, na visão de Heidegger, de declarar falsas nem de rejeitar as interpretações da essência humana produzidas pelos muitos humanismos; trata-se, antes, de reconhecer sua limitação enquanto esforço para alcançar a dignidade mais própria do ser humano. A crítica contra o humanismo não significa, então, uma oposição ao humano, uma defesa da inumanidade ou degradação da dignidade humana. Ao contrário, dirá Heidegger (2005), “pensa-se contra o humanismo porque

ele não instaura a *humanistas* do ser humano numa posição suficientemente alta” (p. 33), ou seja, a crítica tem em vista uma revalorização da essência e da dignidade humana.

Sob influência direta do pensamento de Heidegger e de Nietzsche, quase toda uma geração de intelectuais franceses, dentre os quais se encontra Foucault, dá amplitude ao movimento anti-humanista a partir da década de 1960. No final de *As palavras e as coisas*, Foucault (1999a) apresenta sua polêmica tese da morte do homem, enquanto conceito metafísico forjado na passagem do século XVIII para o século XIX, com base em certas transformações no espaço do saber. Foi em atenção a esse novo objeto, o “homem”, já agora em vias de desaparecer, que se constituíram as ciências humanas, voltadas ao estudo do ser humano enquanto tal, e também os diferentes humanismos modernos, que proliferaram sobretudo no período pós-guerra, quando, observa Foucault (1999b), todo mundo era humanista, incluindo Stalin e os discípulos de Hitler (p. 311-312).

Assim como para Heidegger, também para Foucault o combate ao humanismo se faz em razão de seu caráter restritivo. Em uma entrevista concedida em 1982, ele declara que o que mais o assusta em relação ao humanismo “é que ele apresenta uma certa forma de nossa ética como um modelo universal válido para qualquer tipo de liberdade”, acrescentando que “nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político: a esquerda, o centro e a direita” (Foucault, 2004, p. 299-300). É, portanto, em favor das possibilidades humanas, de novas formas viver e buscar a realização individual que as verdades metafísicas do humanismo, em suas diferentes vertentes, precisam ser criticadas. Dito de outro modo, é preciso combater ideias fechadas do que seja a natureza ou a essência humana para garantir a dignidade de cada um poder se construir de uma nova maneira, à sua maneira. A luta contra o humanismo é a luta para que, em vez de comprometer todo mundo com a efetivação de um projeto universal, se possa sempre visar outros projetos no horizonte do acontecer humano. Não se trata de moldar a existência segundo uma interpretação fixa qualquer da condição humana; ao contrário, trata-se “de produzir alguma coisa que ainda não existe e que não podemos saber o que será”, sendo que com a palavra “produzir” Foucault (2010b) busca expressar “a destruição do que somos e a criação de uma coisa totalmente outra, de total inovação” (p. 325).

A ruptura metafísica provocada pelas críticas ao humanismo – que em primeiro plano incidem sobre o próprio entendimento do ser humano – acaba tendo também profundas implicações no campo epistemológico e ético. Isso porque, na medida em que se afasta a pretensão de afirmar uma essência humana universal, reconhecendo-se a indeterminação ontológica do ser humano, que em sua historicidade está sempre em vias de se construir e reconstruir, a ideia de um sujeito substancial transparente a si mesmo em sua racionalidade e autônomo em suas decisões cai totalmente por terra – é a *morte do homem* como sujeito de que fala Foucault. Justamente nesse sujeito, denunciado como ficção, é que se buscava localizar o fundamento seguro para o conhecimento e a ética. Desde a nova perspectiva em que se movimenta a crítica ao humanismo, o conhecimento também, tanto quanto o ser humano, passa a ser compreendido em sua historicidade, como estando em construção. E, por fim, a autonomia só pode ainda ser pensada em sentido fraco, como ação circunstanciada, mais ou menos condicionada pelas forças histórico-culturais que atravessam e moldam a cada vez a compreensão de mundo e de si mesmo dos indivíduos.

Essa é, em linhas gerais, a perspectiva crítica que se coloca ao humanismo na atualidade. Cabe verificar, agora, como a antropologia freiriana e suas noções de humanização, libertação e autonomia se colocam nesse contexto.

O humanismo de Paulo Freire

O debate – sem dúvida pertinente – sobre a atualidade do pensamento de Freire tem levantado a questão acerca de sua vinculação ao humanismo moderno, que, como apontado anteriormente, tem sido duramente atacado em suas pretensões metafísicas. Brayner (2018) pretende sustentar a filiação de Freire ao humanismo moderno mediante a constatação da repetição das categorias de racionalidade, liberdade e moralidade, centrais tanto para o humanismo moderno quanto para a pedagogia freiriana. Na mesma direção, também Aquino (2020) entende que Freire segue o apelo humanista da modernidade para a promoção da liberdade e da autonomia, o que paradoxalmente conduziria ao aprisionamento das subjetividades na lógica neoliberal do sujeito empreendedor de si.

É procedente, sem dúvida, a constatação de que Freire operacionaliza em seu pensamento pedagógico categorias típicas do humanismo moderno, sobretudo, em suas variáveis racionalista, marxista, existencialista e cristã. No entanto, é preciso avaliar – e isso faz toda a diferença – se essas categorias conservam, na pedagogia

freiriana, o mesmo lastro metafísico com que foram mobilizadas no seio do humanismo moderno. O decisivo, para essa avaliação, é o confronto com a compreensão antropológica que as alimenta.

As diferentes manifestações do humanismo moderno, como já foi mostrado anteriormente, permanecem presas ao modelo metafísico de definição do ser humano apoiada em uma compreensão fixa da realidade. Assume-se, assim, uma essência mais universal do ser humano, centrada em uma ideia de racionalidade *a priori* que fundamenta uma compreensão da liberdade como autonomia incondicionada do sujeito. A tarefa fundamental do humanismo, nessa perspectiva, seria desobstruir o caminho para o florescimento dessa racionalidade no indivíduo e na sociedade, que poderia assim seguir seu rumo de progresso. Seria essa também a perspectiva antropológica de que parte Freire?

A resposta é *não*. A compreensão que Freire tem da condição humana está plenamente harmonizada com as críticas ao humanismo metafísico. São raros os escritos em que o educador não declara explicitamente o seu entendimento do ser humano como inconcluso e consciente de sua inconclusão, ou, dito de outro modo, como ser histórico que constrói a si mesmo na relação com outros, em um mundo que também está em construção. Toda a proposta educativa de Freire precisa ser encarada na perspectiva dessa sua compreensão profunda do ser humano. O texto “Papel da Educação na Humanização”, de 1969, é especialmente esclarecedor quanto a isso: “[...] a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação” (p. 123). Ele segue afirmando que o tipo de resposta que se dá a essas questões fundamentais é o que encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. Para que resulte clara sua posição educacional, ele introduz considerações sobre o ser humano como ser *no* mundo e *com* o mundo.

Freire (1969) mostra, então, que é justamente a condição de ser inconcluso o que põe o ser humano em uma relação especial com o mundo, pois, sabedor de sua inconclusão, este lança-se na busca pela completude. Mas essa é uma busca permanente, uma vez que a incompletude é um traço incontornável da condição humana, no sentido de que não pode ser plena e definitivamente completada. O ser humano é, assim, “um ser da busca permanente” (p. 125). É isto precisamente o que quer dizer a “vocação para ser mais” do ser humano: um impulso de busca

decorrente de sua incompletude ontológica. A busca em questão não se lança na direção de uma suposta essência interior a ser descoberta e desdobrada, tampouco em direção a um ideal pré-fixado de realização humana. Ao contrário, ela se lança em direção ao mundo, onde as possibilidades de ser mais estão contidas de modo mais ou menos explícito. Nesse sentido, Freire (1969) observa que “não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo” (p. 125). É, portanto, nas próprias circunstâncias mundanas e históricas que se decidem as dimensões do poder ser mais. Com isso, há de se tornar claro também o impacto profundo da opressão que aliena a compreensão do mundo dos indivíduos: toda restrição compreensiva é, no fundo, uma restrição da busca por ser mais. Daí a humanização passar, necessariamente, pelo ganho de consciência em relação ao mundo mais imediato e de sua transformação, sem o que o horizonte das possibilidades de realização humana pode permanecer estagnado, atravancando a humanização, isso é, desumanizando.ⁱⁱ

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize a sua real vocação: a de transformar a realidade. Se ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador. (Freire, 1969, p. 128).

Porque entente o ser humano como ser situacional, que se constitui a partir das possibilidades de seu mundo mais imediato, é que Freire (1969), coerentemente, ataca os modelos educacionais centrados na transmissão de conteúdo, de valor supostamente intrínseco. Esses conteúdos não impactam na compreensão que os educandos têm de seu mundo e, conseqüentemente, na possibilidade de transformá-lo em vista de uma maior amplitude de possibilidades para sua realização, para seu poder ser mais. A concepção bancária da educação nega a genuína condição humana: “Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder sua ostensiva marca necrófila” (p. 129). Por outro lado, a concepção humanista e libertadora da educação, proposta por Freire (1969), jamais separa ser humano e mundo:

Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. [...] Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila. (p. 130).

Se bem entendido, o humanismo de Freire, antes que um alinhamento com as bases antropológicas do humanismo metafísico, realiza sua superação. Não se trata mais de estabelecer uma essência mais universal do ser humano, mas de deixar ser sua condição de abertura para as possibilidades do mundo, que precisam ser buscadas junto à realidade mais imediata dos indivíduos, onde muitas vezes são ocultadas e negadas, pelo que se faz necessária a conscientização e a transformação. A diferença dessa postura em relação ao humanismo metafísico é observada pelo próprio Freire, que em muitas ocasiões chama de “concreto” seu humanismo em oposição àquele humanismo metafísico, descolado da realidade histórica dos seres humanos, ao qual ele chama de “abstrato”. Ele registra um alerta especialmente claro quanto a isso na Nota 3 do primeiro capítulo de *Educação e mudança*, inserida no contexto da discussão sobre o falso dilema humanismo-tecnologia:

O autor não entende por humanismo, neste como em outros estudos seus, as belas-artes, a formação clássica, aristocrática, a erudição, nem tampouco um ideal abstrato de bom homem. O humanismo é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais. (Freire, 2013, p. 22).

Porque é outra, e não aquela metafísica, a base antropológica de Freire, resultam distintas também as categorias operacionalizadas por seu humanismo. Liberdade e autonomia já não são mais compreendidas como faculdades radicais de uma

subjetividade universal, calcada em uma racionalidade atemporal. Elas são, agora, tomadas em sentido fraco, ligadas ao contexto histórico concreto dos indivíduos e limitadas pela compreensão nunca absoluta de seu mundo e das possibilidades nele contidas. Razão e conhecimento também resultam “enfraquecidos” pelo reconhecimento de sua dimensão histórica, enquanto produtos da ação humana no mundo. No lugar da racionalidade universal do humanismo metafísico, Freire trabalha com uma racionalidade dialógica, que tira sua força não de supostas estruturas transcendentais, mas da intersubjetividade crítica. Conhecimento não é, para Freire, como seria em uma perspectiva metafísica, sinônimo de verdade, mas construção histórica, sujeita a revisões constantes. Tampouco a história é compreendida como determinação ou progresso; em vez disso, ela é compreendida como possibilidade, conferindo papel extraordinário ao indivíduo, na medida em que ressalta a dimensão ética de sua ação, de suas escolhas (Freire, 1993).

Por fim, também a ética que Freire associa ao seu humanismo, mesmo que dita universal, tem de ser entendida, em coerência com sua antropologia, como uma ética de respeito à condição humana, não como conjunto de regras derivadas de verdades e valores absolutos. Sua ética ressalta a imbricação de uns com os outros na humanização, na busca por ser mais.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para *Ser Mais*, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da história. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha,

que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (Freire, 2015, p. 19-20).

A ética de Freire é uma consequência e, ao mesmo tempo, uma demanda da incompletude humana. Uma consequência porque é a incompletude ontológica que lança o ser humano em possibilidades, demandando-lhe escolhas e justificativas para elas. Os seres já completos ou inconscientes de sua incompletude não são éticos, num sentido abrangente, porque não fazem ou, se fazem, não colocam a si mesmos a necessidade de justificar suas escolhas (pois, justamente, não as percebem enquanto tal). Por outro lado, a ética é uma demanda porque o ser mais de nossa condição deve conhecer alguns limites para que essa condição não se torne autodestrutiva. Freire identifica na condição inconclusa do ser humano e na sua condição mundana e histórica a base de um compromisso solidário com os outros. O mundo no qual os indivíduos se humanizam ou desumanizam é uma construção humana, cuja conservação e qualidade são determinantes para a nossa própria humanização. A humanização de uns e de outros está sempre conectada. Uma sociedade opressora desumaniza a todos, opressores e oprimidos.

A título de conclusão

Pelo caminho percorrido, torna-se claro o afastamento de Freire dos pressupostos do humanismo tradicional e de seu alinhamento com a compreensão pós-metafísica da condição humana. Em linha com o pensamento antropológico de Nietzsche, Heidegger e Foucault, bastiões da crítica ao humanismo metafísico, Freire toma o ser humano em sua incompletude, como ser inacabado, um ser por fazer-se em seu mundo e junto com os outros. Em razão de sua incompletude ontológica, o ser humano é também um ser insatisfeito com o que já conquistou, e assim mantém-se sempre em processo, fazendo-se e refazendo-se por meio de suas escolhas e ações no mundo, que é sempre e a cada vez o seu mundo. Porque o ser humano nunca é tudo o que seu mundo lhe permite ser, também sua humanização nunca se completa. Na perspectiva em que se movimenta Freire, “o ser humano é mais do que tudo que já se disse sobre ele. É reserva ontológica inesgotável” (Trombetta & Trombetta, 2010).

A antropologia de Freire está muito mais próxima de Nietzsche, Heidegger e Foucault do que de qualquer posição metafísica por eles criticada. A condição de ser ainda não determinado de que fala Nietzsche é contemplada na noção de inconclusão e inacabamento de que parte Freire. De Heidegger permanece a noção do ser humano como ser no mundo que se constitui a partir do mundo circundante, um ser de projeto, em que a dimensão do futuro (Freire fala de sonho e de esperança) se torna decisiva. Com relação à Foucault, temos a coincidência da ideia de poder ser mais, a qual será por ele traduzida na reivindicação de que o ser humano pode se transformar em algo novo, algo que nunca foi.ⁱⁱⁱ Freire reúne tudo isso em seu propósito educacional de potencializar a consciência dos indivíduos para que possam agir para a construção de si e para a transformação do mundo.

O fato de o pensamento de Nietzsche, Heidegger e Foucault, dentre outros, apresentar-se como crítico ao humanismo, não os coloca como refratários do desenvolvimento humano. Ao contrário, é em favor da maior dignidade do ser humano que o anti-humanismo desses pensadores se ergue. Se Freire emprega ainda o termo humanismo, o faz em resposta àquilo que Ferry e Renaut (1988) consideram o verdadeiro problema colocado pelo movimento do anti-humanismo, a saber, “a busca das condições do que poderia ser um *humanismo não-metafísico*”, no sentido de “conferir um estatuto filosófico coerente à promessa de liberdade contida no humano” (p. 22-23).

Por fim, pode-se entender as muitas designações que qualificam o humanismo de Freire na literatura secundária como sintoma de sua compreensão não fixista da condição humana. Se há algo de verdadeiro na designação do humanismo freiriano como crítico, democrático, relacional, dialógico, cristão, marxista etc., é que essa pluralidade de traços, aparentemente contraditórios em alguns casos, torna-se possível na perspectiva de uma antropologia não-metafísica. Diferentes aspectos podem se mostrar verdadeiros, mesmo que radicalmente distintos, quando tomados em sua parcialidade. No mais, o humanismo de Freire, ancorado nessa antropologia não-metafísica, atende ao que Said (2007) elege como traços de um humanismo possível na contemporaneidade: o *autoconhecimento* e a *autocrítica*. Conhecimento da própria condição em diálogo com a tradição, de onde resulta a compreensão da capacidade de autocrítica, como traço determinante do acontecer humano.

Notas

ⁱ A designação “humanismo progressista” aparece em Herbert (2010); “humanismo cristão”, em Silva (2019) e Fávero (2010); “humanismo marxista”, em Segala (2010) e Polli (2022); “humanismo político-pedagógico”, em Peroza et al. (2013); “humanismo crítico”, em Lopera (2018) e Peroza et al. (2013); “humanismo dialógico”, em Bauer (2008) e McLaren (2021); em Scocuglia (1991), encontramos as designações “humanismo idealista” e “humanismo concreto”, em referência a momentos distintos do pensamento de Freire; Yilna & Boscán (2013) e Aronowitz (2015) falam de “humanismo democrático”; Mota (2022) designa o humanismo de Freire como “relacional”; De Jesus (2010) adota a designação “humanismo social”; e Brunetto (2018) fala de um “humanismo anarquista”. Não se colocará em análise o conjunto desses materiais que, em geral, não chegam a fazer uma abordagem conceitual mais demorada do humanismo. Interessa, desse levantamento, apenas a constatação da diversidade de designações presente na literatura.

ⁱⁱ Toda essa discussão é feita também, embora de modo mais sucinto, na abertura da *Pedagogia do oprimido*, na qual lemos: “O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade — a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (Freire, 1974, p. 29-30).

ⁱⁱⁱ Em *A hermenêutica do sujeito*, a partir do estudo dos textos estoicos, Foucault (2010a) declara que “Tornarmo-nos o que nunca fomos” (p. 86-87) é um dos mais fundamentais elementos ou temas da prática de si estoica. Para uma discussão sobre o sentido educacional mais amplo dessa afirmação que reescreve a máxima de Píndaro – “Torna-te o que tu és!” –, ver Doro & Rossetto (2023).

Referências

- Aquino, J. G. (2020). O mau encontro entre escola e humanismo. In S. Gallo & S. Mendonça (Org.), *A escola: uma questão pública*. Parábola.
- Aronowitz, S. (2015). *Against Orthodoxy: Political Philosophy and Public Purpose*. Palgrave Macmillan.
- Bauer, C. (2008). *Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire*. Sundermann, 2008.
- Brayner, F. H. (2018). Humanismo, anti-humanismo e educação popular: Pedagogia do oprimido: 50 anos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4(2), 257-278. <http://dx.doi.org/10.12957/riae.2018.38027>
- Brunetto, G. (2018). Paulo Freire e o humanismo anarquista. *Anarquista*. <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2018/08/Paulo-Freire-e-o-humanismo-anarquista.pdf>
- De Jesus, R. M. (2010, 23 fevereiro). O humanismo social de Paulo Freire. Notas de palestra proferida na Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF – MG).
- Doro, M. J. & Rossetto, M. S. (2023). “Tornarmo-nos o que nunca fomos”: a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana. *Educação e Filosofia*, 37(80), 933–954. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n80a2017-66773>
- Fávero, O. (2010). Coerência. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Ferry, L. & Renaut, A. (1988). *Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*. Ensaio.
- Foucault, M. (1999a). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (1999b). *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). *A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010b). *Repensar a política*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004). *Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Freire, P. (1969). Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, 9, 123-132.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). La historia es posibilidad. In C. Romero & I. Muñoz, *Liberacion y desarrollo en America Latina: perspectivas*. Instituto Bartolome de las Casas.
- Freire, P. (2013). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Heidegger, M. (2005). *Carta sobre o humanismo*. Centauro.

- Heidegger, M. (2008). *Marcas do caminho*. Vozes.
- Herbert, S. P. (2010). Cidadania. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Lopera, L. E. E. (2018). Fenomenología y humanismo en la pedagogía de Paulo Freire. *Kénosis - Educación y formación en perspectiva crítica*, 6(11), 17-45.
- McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. *Perfiles educativos*, 43(Especial), 22-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.especial.61018>
- Mota, G. C. (2022). 'Eu, não, nós!': o humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica. [Tese de doutoramento em Educação, Universidade Católica de Santos]. Repositório Unisantos. <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7939>
- Nietzsche, F. (1992). *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*. Hedra.
- Peroza, J., Silva, C. P. & Akkari, A. (2013). Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. *Rev. Reflex*, 21(2), 462-482. <https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3208>
- Polli, J. R. (2022). Humanismo marxista em Edward Thomspon e Paulo Freire: a educação vista de baixo. *Filosofia e Educação*, 14(1), 167-200. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668569>
- Said, E. W. (2007). *Humanismo e crítica democrática*. Companhia da Letras.
- Scocuglia, A. C. (1991). A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In A. C. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Segala, A. L. (2010). Religião/Religiosidade. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Silva, R. P. (2019). Aspecto dialógico, comunitário e democrático da gestão da educação como resultado do humanismo cristão no pensamento de Paulo Freire. *Ciência em Movimento*, 21(42). <http://dx.doi.org/10.15602/1983-9480/cm.v21n42p55-61>
- Streck, D. R., Redin, E. & Zitkoski, J. J. (Org.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Trombetta, S. & Trombetta, L. C. (2010). Inacabamento. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Yilna, R. & Boscán, G. (2013). La educación liberadora de Paulo Freire y el humanismo democrático. *Revista venezolana de tecnología y sociedad*, 6(2), 73-83.

Marcelo J. Doro

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9765-1958>

Email: marcelodoro@upf.br

Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da
Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Passo Fundo/RS, Brasil

Direitos de Autor © 2026 Marcelo J. Doro

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Data de submissão: maio de 2025

Data de avaliação: junho de 2025

Data de publicação: janeiro de 2026