



DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM FOCO - 30 ANOS

e-ISSN - 2447-5246
ISSN - 0104-3293

A EXIGÊNCIA DE UMA NOVA *PAIDÉIA*: REFLEXÕES ACERCA DE UM IDEÁRIO HUMANÍSTICO NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

THE DEMAND OF A NEW *PAIDÉIA*: REFLECTIONS ON A HUMANISTIC IDEAL IN EDUCATIONAL FORMATION.

Marcos Vinicius da Costa Meireles¹

<https://orcid.org/0000-0001-5889-6557>

Sandrelena da Silva Monteiro²

<https://orcid.org/0000-0002-4920-6160>

Resumo:

O presente artigo, de natureza teórico-bibliográfica tem por objetivo refletir sobre a importância de um ideário humanístico na formação educacional do ser humano. O aporte teórico referenda, em especial, Paulo Freire, Werner Jaeger, Martin Heidegger e Viktor Frankl. Os resultados apontam para a importância de um ideário humanístico na formação do ser humano que, ainda que pensado desde a *Paideia* grega clássica, não se faz menos importante nos dias atuais. Questiona-se se a educação escolar no contexto brasileiro atual tem contribuído para um avançar ou retardar da marcha para a construção do ideário de humanização freiriano. Se tem contribuído para a construção de valores e atitudes que impulsionam para a realização da vocação para a humanização ou para a distorção dessa vocação. Por fim, destaca-se a importância de uma imagem de ser humano integral no processo de construção de uma educação humanista capaz de efetivar uma formação que se faça em diálogo com a realidade concreta em que este se encontra.

Palavras-chave: *Paideia*; Educação humanizadora; Paulo Freire.

Abstract:

The following article of theoretical-bibliographical nature aims at reflecting on the importance of a humanistic idea in the educational formation of the human being. The theoretical contribution refers to, especially, Paulo Freire, Werner Jaeger, Martin Heidegger and Viktor Frankl. The results point to the importance of humanistic ideas in the human being formation, which, although being thought since the classical Greek *Paidéia*, it is not less important nowadays. It is questioned if school education in the current Brazilian context has contributed to an advance or delay of the march to the construction of Freire's humanization ideology. Whether it has contributed to the construction of values and attitudes that promotes the realization of the vocation to humanization or to the distortion of this vocation. Finally, it shows the importance of an image of an integral human being in the construction process of a humanistic education which can carry out a formation that is done in dialogue with the concrete reality in which it finds itself.

Keywords: *Paidéia*; humanistic education; Paulo Freire.

¹ Professor do Instituto Federal de Goiás, Goiânia/ Goiás, Brasil

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/ Minas Gerais, Brasil

INTRODUÇÃO

É comum em momentos de crise voltar os nossos olhos para o passado em busca de reflexões que nos ajudem a reconstruir a trajetória percorrida, a fim de compreender o presente. Isso porque a história não é composta de momentos estanques, mas se constitui enquanto organismo complexo em que o que está antes condiciona o que vem a seguir. A estratégia de remontar ao caminho já percorrido busca, antes de tudo, uma compreensão dos processos e seus sentidos.

O que antes se disse tem a intenção de ensejar uma reflexão sobre o que hoje, nós, educadores e educadoras, constatamos em nossa prática docente: a crise no sistema educacional. Contudo, o que se pretende aqui não é uma genealogia dos processos educacionais ou das abordagens pedagógicas, nem tão pouco uma análise das condições materiais que também compõe as matizes desse problema. O que se pretende é uma reflexão de fundamento. Significa apontar para algo que é basilar e que por isso deve ser também o plano de fundo de todo aquele processo. Tal fundamento diz respeito à imagem de ser humano subjacente ao processo educacional. A justificativa deste artigo está na tentativa de trazer à luz uma concepção antropológica em sintonia com um ideário humanístico no processo formativo educacional.

A partir de uma pesquisa de ordem teórico-bibliográfica, este artigo pretende refletir sobre a importância de um ideário humanístico na formação do ser humano. A fim de atingirmos esse objetivo, iniciamos por refletir sobre o projeto humanístico presente na *Paideia* grega clássica, a fim de destacar a recíproca relação entre a formação histórica e o processo espiritual de formação do ser humano em sua totalidade. Após esse resgate histórico, nos primórdios da educação ocidental, buscamos refletir sobre a concepção de ser humano presente no pensamento de Paulo Freire a partir de uma conferência proferida pelo autor em 1967, intitulada de “Papel da educação na humanização”. Por fim, buscamos refletir sobre as implicações da humanização para a educação escolar.

O HUMANISMO PAIDÉTICO

Werner Jaeger (1995), a partir de uma fecunda investigação histórica, nos oferece uma importante análise acerca da formação do homem grego. O filólogo alemão nos introduz na complexidade da *Paidéia* grega clássica, buscando evidenciar a relação recíproca entre a formação histórica e o processo espiritual na elaboração de um ideário de humanidade. Para Jaeger (1995, p. 3), é natural que um povo se preocupe com a sua educação ao atingir um certo grau de desenvolvimento, pois é a partir dela que a conservação e aprimoramento da sociedade se darão. Isso porque um processo de educação consciente, além de elevar a capacidade corpórea e as habilidades a um nível superior, conduz progressivamente à descoberta de si próprio, possibilitando com que os indivíduos criem, pelo conhecimento do mundo interior e exterior, formas melhores de existência humana. Nesse sentido, a *Paidéia* é assumida como um assunto que diz respeito ao próprio ser humano e somente a ele.

Em relação ao termo *Paidéia*, Martin Heidegger a compreende como um “guia que conduz para a transformação de todo homem em sua essência” (2008, p. 229). O filósofo nos aponta para

o sentido de movimento implícito nesse termo. O projeto de educação concebido enquanto *Paidéia* consiste em um desenvolvimento progressivo que encaminha à saída da *apaideuzia* (não formação) em um processo de cunhagem e orientação que se darão a partir de uma imagem, de um paradigma, em um ideário de humanidade próprio daquela sociedade (HEIDEGGER, 2008). À medida em que vai se conformando à imagem ideal de humanidade, o ser humano vai deixando para trás seu estado bruto. Nesse sentido, o termo *Paidéia* é tratado pelos gregos enquanto transição, ou seja, é caminho, forma (ou fôrma), mais do que conteúdo.

Heidegger em “*A teoria platônica da verdade*” defende a identificação da *Paidéia* com o percurso narrado por Platão na célebre passagem do Livro VII, da obra *A República*. Na “Alegoria da Caverna” expressa ali, Platão descreve o movimento de libertação das amarras ilusórias e o movimento ascendentemente lento e, não raro doloroso, em busca da *aletheia*. A verdade a qual o homem grego se encaminha não consiste naquela concepção moderna da qual até hoje a educação é herdeira, a da verdade compreendida enquanto conformidade entre sujeito e objeto (*adaequatio intellectus at rei*), mas “refere-se à transformação do homem como um todo, no sentido de uma transposição que o readapta de um âmbito do que lhe vem ao encontro de imediato para um outro âmbito, no qual o ente se mostra” (HEIDEGGER, 2008, p. 230).

Destacamos dois aspectos importantes da reflexão heideggeriana: o primeiro é de que a educação não visava apenas a uma preparação intelectual, privilegiando uma dimensão a ermo do indivíduo, como se esse fosse apenas uma coisa pensante, no sentido cartesiano, o que favorece a dicotomia entre sujeito e objeto da qual a concepção bancária de educação será herdeira. A atenção daquele ideário de formação, o humanista, tinha como intento a transformação do ser humano como um todo, pois concebido enquanto uma unidade em si, pouco sentido haveria em uma distinção entre ética, estética, política ou educação, já que em vista da unidade integral do ser humano, a *Paidéia* corresponderia a uma forma de ser, a partir da qual as capacidades espirituais e intelectuais encontram seu perfeito desdobramento.

A decorrência natural de uma formação integral dos indivíduos é a perspectiva que os compreende não como um receptáculo, mas que os aponta e os encaminha, conformando-os à sua genuína essência, que é a própria humanidade. É referente a isso que Heidegger busca esclarecer:

Em forma de rechaço, Platão quer mostrar também que a *Paidéia* não tem a sua essência em entulhar a alma despreparada com meros conhecimentos, como se faz com um recipiente vazio, que se apresenta arbitrariamente. Contrariamente a isto, a verdadeira formação apanha e transforma a própria alma na totalidade, alocando o homem antes de tudo em seu local essencial e com ele acostumando-o (HEIDEGGER, 2008, p. 229).

É em relação a esse local essencial apontado por Heidegger que o segundo aspecto se manifesta. Aponta-nos o fato de que mais importante do que o que vem ao encontro dos sujeitos, em um âmbito imediato, está a postura em relação à aquilo que se mostra. Trata-se da abertura e relação do ser humano com o mundo³. Retomando a “Alegoria da Caverna” podemos fazer uma analogia atribuindo como o âmbito imediato, o fundo daquela cavidade, onde as sobras ali

³ “O mundo representa uma referência primária da experiência imediata. É antes de tudo o mundo do indivíduo humano, a dimensão das significações vividas por ele em sua unicidade a partir da familiaridade. O mundo é o lugar da experiência, não só de si, mas também dos outros, por meio da historicidade e intersubjetividade” (MEIRELES, 2019, p. 28).

projetadas são entendidas pelos prisioneiros, em suas posturas passiva e adaptada - acorrentados aos pés e na cabeça - como a verdade. Já o dar a atenção ao que se mostra, o estar situado no mundo, implica em um momento posterior, o de recusa das sombras enquanto realidade, despertando-os para uma postura crítica, que é ao mesmo tempo uma escolha livre em direcionar-se para ver e que se opõe à adaptação que é própria do acorrentamento.

Tanto na alegoria quanto na teoria platônica do conhecimento, o fundo da caverna (o imediato) é o lugar mais comum e do qual a grande maioria permanece cativo em suas opiniões (*doxa*) e crenças. Mas há aqueles que se dispõem à transposição desse âmbito. “Essa transposição só é possível por meio do fato de que tudo aquilo que até o presente momento lhe era natural e evidente e o modo como o era se tornam diferentes” (HEIDEGGER, 2008, p. 231). Assemelha-se à postura daquele prisioneiro narrado por Platão, que em seu empreendimento solitário vai ascendendo paulatinamente a fim de atingir o lado externo da caverna, onde poderá contemplar a verdade posta em evidência pela claridade insondável do sol. Contudo, para que aquele que estava acostumado com as sombras possa ver a claridade em toda sua plenitude é preciso um processo de adaptação da visão.

É aí que se radica o real sentido da educação nos termos paidéticos, pois para Jaeger, a formação consiste em um processo de “conversão” da visão, pois ao contrário de reforçar o olhar para as sombras, deve-se orientar acertadamente a alma para o real. Trata-se de um volver-se para a fonte da luz, para o conhecimento. A boniteza consiste no fato de que só é possível “converter” o olhar quando se move o ser humano em sua totalidade.

Assim como os olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nós devemos desviar ‘com toda alma’ do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser (JAEGER, 1995, p. 888).

Importante ressaltar que a conversão só é possível enquanto ato consciente e os gregos foram os primeiros a compreender que a educação é um processo de construção que deve ocorrer desse modo (JAEGER, 1995, p. 13). Disso resulta a dicotomia entre a formação compreendida enquanto adestramento, em vista de fins exteriores, e a formação no real sentido da palavra, isso é, aquela ação educadora com vistas à conformidade com algum tipo ideal que se descobre na essência do ser humano mesmo.

Na esteira do humanismo grego presente na *Paideia*, assenta-se uma perspectiva antropocêntrica, com vistas ao espírito humano e é a ele que a educação grega se dirige. Tal educação não consiste em um amontoado de técnicas e organizações privadas com vistas a uma individualidade perfeita e independente, mas ao humanismo, à coletividade que encontra sua perfeita expressão na vida pública da *pólis*. Fica patente que o “ser do Homem” está essencialmente vinculado ao ser político, em sentido *lato* (JAEGER, 1995, p. 17).

Assim, o que fica para nós é que um ideário de formação está intimamente ligado à sua época, no bojo de uma sociedade. Se nos primórdios da formação ocidental o objetivo se assentava na essência e excelência do ser humano com vistas ao humanismo, hoje a educação parece se radicar em vista de fins exteriores, propiciando uma individualidade cada vez mais alheia à comunidade à qual se insere, ao humanismo e a própria descoberta de si. Na *Paideia* grega, acima do ser humano enquanto ser gregário ou individual, está um projeto universal prescrito pela

comunidade. “A sua descoberta do Homem não é a do *eu* subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o humanismo” (JAEGER, 1995, p. 14). Trata-se de um projeto de educação profundamente enraizado na vida comunitária e na vida superindividual da comunidade, inserido no tempo e no espaço e divergente de um esquema fixo e rígido. O ideário de formação do homem grego diz respeito a um modelo de aspecto integral e tridimensional harmônico com vistas à formação intelectual, física e virtuosa. Com isso podemos perceber a partir de Heidegger e Jaeger que a formação pretendida pelos gregos é a que apanha e transforma a totalidade do ser humano de acordo e na direção de sua verdadeira forma, o humanismo.

A HUMANIZAÇÃO NO PENSAMENTO FREIREANO

O ideário de uma educação com vistas ao humanismo não ficou recluso no contexto do início da civilização onde surgiu. Ele atravessou os séculos. Paulo Freire, em uma conferência no Chile, em 1967, trata sobre o “*Papel da educação na humanização*”. Embora venha a ser publicada apenas em 1969, o artigo estabelece uma clara e importante visão do ser humano e da inter-relação desse com a educação, elementos esses que já gestavam aquela obra publicada no ano de 1968 e que passaria a ser considerada uma das mais importantes desse pensador, a “*Pedagogia do Oprimido*”.

A ideia inaugural de o “*Papel da educação na humanização*” e que também irá exprimir a ideia central daquele artigo é de que a educação é um típico “quefazer” humano que ocorre no tempo e no espaço, entre os seres humanos, uns com os outros (FREIRE, 1969, p. 123). Com isso, Freire nos aponta para um fato muito importante: enquanto “quefazer” humano, a reflexão sobre a educação é também, e sumariamente, um inquerir sobre quem é o ser humano e qual a sua posição no mundo. Tais questões são importantes, pois de acordo com a resposta que damos a elas é que se encaminhará para uma educação humanizadora ou não.

Para Freire (1969), não há educação neutra. Nesse sentido, a finalidade da ação educativa estará entrelaçada à concepção sobre quem é o ser humano e sobre a relação desse com o mundo. Se o ser humano for encarado como uma “coisa” dentre as demais, a sua relação com o mundo será a de adaptar-se a ele e as ações educativas, os métodos e objetivos se processarão em termos mecanicistas, cuja finalidade está em domesticar o ser humano. Por outro lado, se ele for encarado em sua qualidade de “pessoa”, a relação do ser humano com o mundo se dará a partir de uma perspectiva dialética “pré-ocupado” com o mundo e capaz de ações, rupturas, decisões e transformações, tanto do mundo, quando de si mesmo, pois a ação educativa consistirá em uma *práxis* libertadora, portanto, humanista.

Assim como Freire, Luckesi (1994) compreende que a educação se caracteriza pela finalidade a ser alcançada, pois enquanto atividade situada de uma sociedade, a educação nunca pode ser compreendida como fim em si mesmo, ou seja, como atividade neutra. Enquanto “quefazer” humano ela se caracteriza pela preocupação, tornando-se instrumento de manutenção ou transformação social. “Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática” (LUCKESI, 1994, p. 31).

Dentre os pressupostos e fundamentos que devem orientar a prática pedagógica está a concepção de ser humano que será norteadora da ação educativa. Como pode se antever no percurso que fizemos até aqui, tais pressupostos e fundamentos não devem se dar a partir de uma postura fatalista e fixista, mas a partir daquela que compreende o ser humano enquanto ser histórico, capaz de uma *práxis* transformadora na busca por ser-mais, sendo que tal concepção só é possível se ele for compreendido sendo mediatizado pelo mundo.

É possível extrair de o “*Papel da educação na humanização*”, alguns aspectos que se caracterizam enquanto um estatuto antropológico-filosófico freireano. O ser humano é 1) um ser no mundo e com o mundo; 2) é situado no tempo e no espaço; 3) é um ser incompleto e consciente de sua incompletude; 4) não é um mero expectador da realidade, mas 5) é um ser da *práxis*; portanto, 6) não responde a estímulos, mas a desafios (FREIRE, 1969).

Se a finalidade da educação consiste em uma *práxis* transformadora, quanto mais o ser humano for consciente de sua realidade e de sua posição, ou seja, conhecer criticamente as condições concretas e objetivas de sua situação no mundo, mais condições terá de transformá-la. É nesse sentido que o ponto de partida dessa compreensão consiste na posição fundamental do ser humano enquanto ser situado no mundo e com o mundo, que se dá na relação com esse e com os outros em um espaço e tempo específicos.

Estar situado é estar em situação. O mundo se apresenta ao ser humano não só como solo a ser compreendido e transformado, mas também como horizonte de possibilidades. “Como um ser incompleto e consciente de sua incompletude [...], o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo” (FREIRE, 1969, p. 125). Freire compreende a relação homem e mundo em uma constante interação, sendo a admiração o seu modo de habitar. Esse modo implica não apenas em estar no mundo – passivo, adaptado -, mas com ele – aberto e inserido no mundo. É nesses termos que afirma: “Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções” (FREIRE, 1969, p. 127).

A relação homem e mundo contém inseparavelmente ação e reflexão. É por admirar o mundo que o ser humano pode compreender a realidade e a transformar. Nesse sentido, o ser humano não pode ser compreendido como mero espectador da realidade que o cerca, do mesmo modo que não pode ser visto como o resultado da ação de outros seres humanos que o transformam em “coisa”. Ao contrário, o ser humano é *práxis* (FREIRE, 1969, p. 125), pois sua vocação ontológica consiste em operar e transformar o mundo.

Enquanto ser da *práxis*, o ser humano não deve ser compreendido na perspectiva daquelas concepções devedoras das ciências naturais que o concebem simplesmente respondendo a estímulos, mas como quem responde a desafios. O principal desafio a encarar é o da permanente busca de “ser mais”, a fim de que não seja transformado em coisa. “Dessa forma, o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (FREIRE, 1969, p. 127).

Sendo a humanização a vocação ontológica do ser humano, o “ser mais” se expressa como sua busca a fim de levar a cabo tal vocação. Embora na “*Pedagogia do Oprimido*” o “ser mais” se fixe enquanto busca de humanização dos oprimidos – os esfarrapados do mundo (FREIRE, 2020), na sua “*Pedagogia da Esperança*”, obra considerada como um reencontro com a anterior, Freire

estabelece o “ser mais” na perspectiva da possibilidade e projeto do ser humano, como aquele que se aventura curiosamente no conhecimento de si e do mundo, além de lutar esperançosamente pela afirmação e conquista de sua liberdade (FREIRE, 2021).

Esses elementos centrais da concepção antropológico-filosófica de Freire presentes na palestra de 1967, são reafirmados e sistematizados no segundo capítulo da “Pedagogia do Oprimido”, ao oferecer ali, uma visão de ser humano enquanto “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do “ser mais” (FREIRE, 2020, p. 101). Essa definição torna-se importante por apontar a importância da educação, bem como a sua finalidade. Pois enquanto ser aberto e em constante devir, tendo ele mesmo consciência de sua inconclusão, a educação enquanto atividade exclusivamente humana, um “quefazer” permanente (FREIRE, 2020, p. 102) encontrará a sua finalidade à medida em que contribuir com o ser humano em sua incessante busca por “ser mais”.

POR UM IDEÁRIO DE HUMANIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tendo como premissa a concepção de ser humano tal qual apresentada por Paulo Freire, começamos a nos questionar sobre possíveis implicações para a educação escolar. A educação em nossa época tem contribuído para um avançar ou retardar da marcha para a construção deste ideário de humanização? As reflexões que se seguem objetivam dialogar com essa questão.

Em Freire (1969, 1996, 2020, 2021) encontramos um propósito de conceber o ser humano como um ser em constante busca pela realização de sua vocação ontológica: a de “ser mais”. Entendendo esse “ser mais” não em um sentido de “ser mais” que as outras pessoas, em uma relação de competitividade que quiçá levaria à rivalidade tão valorizada em estratégias de opressão que foram se mantendo ao longo da nossa história. Em outra perspectiva, em uma ontologia relacional, esse “ser mais” se faz na relação de aperfeiçoamento do próprio ser com suas possibilidades e não na relação com a dos demais. Desta forma se daria na relação com os outros seres humanos e com as condições de vida em que se encontram. Esse “ser mais” se faz na luta para que o mundo seja um lugar melhor para se viver. Em que uma visão multidimensional da vida implicaria em entender que somos seres planetários (MORIN, 2000) e que nossa vida está plenamente implicada às outras vidas, desta forma exercemos uma relação intersubjetiva. Esse “ser mais” implica em sairmos de uma consciência ingênua na relação com a vida, assumindo uma consciência crítica que faz com que cada ser humano viva sua liberdade em interface com a responsabilidade que lhe cabe. Esse “ser mais”, por fim, nos leva a pensar o conceito de *humanização* enquanto vocação ontológica do ser humano. Como bem expressa Freire:

É por estarmos sendo esse ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta, é por sermos esse ser dado à aventura e à “paixão por conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que viemos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto da história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, *distorção da vocação* (2021, p. 137).

Em suas reflexões Freire (2021) nos chama a atenção para o fato de que a vocação do ser humano, o seu modo mais próprio de ser é o da humanização, contudo, a vivência dessa vocação não é algo dado *a priori*, mas que se constitui na e pela história, na relação dos próprios seres humanos uns com os outros, tendo também nesse horizonte onde a vocação se constitui, a possibilidade da distorção dessa vocação, isso é, a sua desumanização. Com essa compreensão de que tanto a humanização quanto a desumanização são resultados das ações dos seres humanos ao longo da própria história, voltamos ao questionamento já apontado: a educação escolar tem contribuído para avançar ou retardar a marcha para a construção deste ideário de humanização? Entendendo que, em nossa sociedade, a instituição escolar exerce um importante papel, especialmente junto às gerações mais novas, na construção de valores e atitudes que contribuirão para a realização da vocação para a humanização ou para a distorção dessa vocação.

A educação escolar contribui para a distorção dessa vocação quando ela se faz pautada no autoritarismo e nas políticas do silenciamento (MARQUES, FERREIRA, 2011). Quando valoriza a mecanização e reprodução de teorias vazias de sentido, que não contribuem para a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Quando se faz pautada na massificação anulando as individualidades, reproduzindo no espaço-tempo escolar a sociedade de massa em que todos devem fazer tudo igual no mesmo tempo e do mesmo modo. Dá-se margem à competitividade, à rivalidade, desencorajando o exercício do pensar certo (FREIRE, 1996), do pensamento crítico que possibilita o distanciamento necessário para que se possa destacar em cada situação aquilo que precisa ser mudando, aprimorado ou até mesmo deixado para que outra forma de vida assuma o lugar. Tais práticas acabam por fragilizar o desejo de aprender, colocando cada ser humano como vítima inexorável de algum destino o qual não poderia ser mudado, e, em relação ao qual nada pode ser feito além de se submeter passivamente, sem luta, sem sonho, sem “ser mais”.

Uma educação escolar que não se preocupa em avaliar como está impactando a formação do ser humano em sua integralidade, não se preocupa se está contribuindo para a sua fragilização ou fortalecimento enquanto pessoa no mundo. Pois se de um lado ao evitar com que ela aprenda a lidar com as frustrações e ou o enfrentamento de situações nas quais deve, a fazer uso da sua liberdade, das suas escolhas, de tomar decisões e responder por seus atos (FREIRE, 2021, FRANKL, 2019), contribui para retardar o caminhar para a *humanização*. Por outro lado, algumas práticas como a política da reprovação, também contribuem para esse retardamento, e acaba por gerar tanto o sentimento de “desamparo aprendido” (SELIGMAN, 2005), que estimula reações de desistência ante a realização de algo, por acreditar que não dará certo, perpetuando a crença construída em função de fracassos precedentes, bem como a “ansiedade antecipatória” (FRANKL, 1990), essa relacionada à expectativa, enquanto certeza psicológica, de que algum mal acontecerá, de que algo dará errado, não importando o que se faz para evitar.

Por fim, uma educação escolar que assim se faz, acaba por ensinar ao ser humano que a vive a assumir em uma “atitude existencial provisória”, que segundo Frankl (1990), implica em viver o presente de forma temporária, sem se interessar com nenhuma outra realização se não o sobreviver do dia imediato, e aguardar pelo transcurso de um dia após o outro, desistindo de viver uma vida digna, com/nas condições reais em que se encontra. A atitude provisória é a possibilidade de distorção da vocação ontológica do ser humano, que se fazendo pautada na distorção do ser humano para a *humanização*, acaba por ensinar os e as estudantes e profissionais que não vale a

pena investir nela, pois, esse tipo de educação não permite que o sonho de uma vida melhor se concretize.

Por outro lado, a educação escolar pode ser um espaço-tempo de efetivação e vivência da vocação ontológica do ser humano para a *humanização*, para o “ser mais”. Isso se efetiva quando a educação escolar contribuir para que cada ser humano que aí se encontra - seja criança, adolescente, jovem, adultos ou idosos - se (re)conheça e se perceba enquanto um ser em construção, inacabado e exatamente por isso em plenas condições de poder “ser mais” em qualquer momento da vida, independente das condições em que se encontra. É o se assumir enquanto sujeito histórico capaz de “transformar a *vida* em *existência*” (FREIRE, 2021, p. 135). A ideia de inacabamento é parte fundamental da antropologia freiriana, que traz em seu bojo “uma certa compreensão ou visão de ser humano gestando sua natureza na própria história” (FREIRE, 2021, p. 134). Uma educação escolar que considere essa visão antropológica consideraria que cada ser humano é único e irrepetível (FRANKL, 2019) no universo que é a multiplicidade da vida humana. Assim, comungando com o entendimento de que cabe a cada um, na relação com a vida e tudo que a constitui, fazer o caminho a caminhar.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não “ser mais” do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2021, p. 135).

Conceber uma educação escolar que contribua para o avanço do ideário de humanização freiriano implica em que essa educação se faça também em diálogo com a realidade concreta em que esses se encontram. Cabe a essa educação não se furtar a enfrentar as *situações limites* (FREIRE, 2021) vividas por pessoas (individualmente) e ou grupos de pessoas. Ante as situações limites, não ir em busca do caminho mais fácil ou rápido, que não raras vezes leva novamente à massificação, à passividade que violenta, mas sim assumir o exercício contínuo de percebê-la criticamente, se propondo a agir, em clima de esperança e confiança.

Ana Maria Araújo Freire, em suas notas contidas na obra “*Pedagogia da Esperança*”, nos ajuda a compreender essa forma de se posicionar criticamente antes as situações limites. A autora nos explica que ante as situações que se constituem situações limites, podemos ter diferentes atitudes. Há seres humanos que as veem simplesmente como um obstáculo intransponível, não havendo nada a se fazer, e, portanto, desistem. Mas, há também aqueles que as percebem como algo que existe, que precisa ser rompido e que se empenham nesse propósito. Quando assim se comprometem esses homens e mulheres tomam

“[...] distância daquilo que os ‘incomodava’, objetivaram e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, é que pôde ser visto como problema. Como algo ‘percebido’ e “destacado” da vida cotidiana – o “percebido-destacado” – que podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado” (ARAÚJO FREIRE, 2016, p. 277-278).

É certo que a distorção da vocação humana para a *humanização* deve se tornar um percebido-destacado sendo algo que precisa ser discutido e superado, especialmente nos espaços-tempos da educação escolar, seja em qual nível de ensino for: da Educação Infantil à Pós-

Graduação, pois diante das exigências de nosso tempo práticas e/ou concepções, teorias que agem em prol da desumanização de cada pessoa não encontram consonância.

Se o “ser mais” implica em autorealização, confiança, esperança e utopia, a educação escolar precisa colocar em pauta também esses temas. E, aqui, cabe falar em utopia, como o fez Freire (2021, p. 137) ao insistir em “falar do “ser mais”, ou da humanização como vocação ontológica do ser humano”. Assim se expressa:

Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de leva-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (FREIRE, 2021, p. 137).

Esperança e utopia, duas palavras tão distantes dos nossos espaços-tempos escolares e tão valorizadas por Paulo Freire. Utopia não como o irrealizável, mas como o “inédito viável”, o sonho possível. Ana Maria Araújo Freire (2016), ao comentar sobre esse conceito esclarece que o “inédito-viável” é aquilo que ainda não foi realizado, nem mesmo claramente conhecido ou vivido, mas sim, sonhado, desejado e que pode, pela ação e atitudes assumidas por aqueles que o pensam ser concretizado. Esperança e utopia apontam para o resgate da capacidade de sonhar e de transformar em realidade a vocação dos seres humanos, tendo na educação a possibilidade de ação, de ensinar e aprender muito mais que conteúdos, mas ensinar a razão de ser de cada ser humano, fazendo-se crítico e consciente ante a vida que está sendo vivida para que essa se faça, então, existência.

CONCLUSÃO

Desde o projeto humanístico grego de educação plasmado na *Paideia* clássica até os nossos dias fica patente que a educação, enquanto atividade situada de uma sociedade, caracteriza-se pela finalidade a ser alcançada, nesse sentido, a educação nunca é um fim em si mesmo, não podendo ser nunca compreendida como uma atividade neutra, pois consiste em um desenvolvimento progressivo de cunhagem e orientação (formação) que se dará a partir de uma imagem nem sempre desvelada, muitas vezes oculta em um paradigma enigmático, próprio de uma sociedade.

Portanto, no percurso que fizemos, o que fica para nós é que um ideário de formação está intimamente ligado à sua época, nas entranhas de uma sociedade. E se nos primórdios da formação ocidental o projeto de educação estava profundamente enraizado na vida comunitária e na vida superindividual da comunidade, inserido no tempo e no espaço e divergente de um esquema fixo e rígido, tendo como alvo a essência e excelência do ser humano, com vistas ao humanismo, hoje a educação parece se radicar em vista de fins exteriores, propiciando uma individualidade cada vez mais alheia à comunidade à qual se insere, ao humanismo e a própria descoberta de si.

Refletir sobre a importância de um ideário humanístico na formação educacional do ser humano nos levou ao encontro com Paulo Freire, Patrono da educação brasileira. Também nos ajudou a ver que, embora seja grande sua influência em nossa formação teórica, em nossos discursos, nas práticas cotidianas das instituições educacionais ainda não há predominância do seu ideário de humanização. Ganha destaque as diversas formas de manifestação da violência, que

contribui para a distorção da vocação humana para a humanização. Ressonâncias desta distorção se fazem sentir na crise vivida pelo sistema educacional, deparamo-nos com um imperativo, é necessária uma reflexão crítica da educação, na educação, com a educação: que imagem de ser humano subjaz à educação que tem acontecido em nossas escolas?

A reflexão sobre a educação enquanto “quefazer” humano é, sumariamente, um por em questão a imagem de ser humano latente aí. É de acordo com a resposta que damos a essa relação é que se encaminhará para uma educação humanizadora ou não, pois as ações educativas, os métodos e objetivos podem ter como finalidade domesticar o ser humano ou se constituírem enquanto uma *práxis* libertadora, nesse sentido, humanista. Por fim, destaca-se a importância de uma imagem de ser humano integral no processo de construção de uma educação humanista com vista a essa integralidade, capaz de efetivar uma formação que se faça em diálogo com a realidade concreta a qual se encontra.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Notas**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 23ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 44 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

FRANKL, Viktor. **O Sofrimento Humano**: Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia. São Paulo: É Realizações, 2019.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Marcas do Caminho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. In: **Silêncios e Educação**. FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (Org.) Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MEIRELES, Marcos Vinicius da. **Filosofia e Psicoterapia no projeto da Análise Existencial de Viktor Frankl**: a compreensão da pessoa espiritual a partir da transcendência. 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SELIGMAN, Martin. **Aprenda a ser otimista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.