

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: acerca da concepção freireana de *Ser mais*

Cleonice Aparecida Raphael da Silva
Maria Terezinha Bellanda Galuch
José Mateus Bido

Resumo

Este artigo, de cunho bibliográfico, apresenta uma reflexão acerca da concepção de *Ser mais* em Paulo Freire, destacando a importância das ideias desse educador, quando se pensa em uma educação que visa à conscientização. A educação pode promover a autorreflexão sobre os limites da emancipação, ser um instrumento para o fortalecimento da resistência à sociedade fundada em relações de poder e de violência. Freire propõe uma educação que retome a formação do sentido ontológico do ser humano, contrariando e resistindo à dominação político-econômica, ou seja, uma educação inspirada na esperança de um vir a ser que é construção histórica permanente.

Palavras-chave: educação; ser mais; emancipação; conscientização.

EDUCATION AND AWARENESS: about the freire's concept of *being more*

Abstract

This bibliographical article presents a reflection on the concept of *Being more* in Paulo Freire, highlighting the importance of the ideas of this educator, when thinking about an education aimed at raising awareness. Education can promote self-reflection on the limits of emancipation, thus, an instrument for strengthening resistance to society founded on relations of power and violence. Freire proposes an education that takes up the ontological sense of the human being, countering and resisting political-economic domination, i.e., an education inspired by the hope of a future that is a permanent historical construction.

Keywords: education; be more; emancipation; awareness.

EDUCACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN: sobre el concepto freireano de *ser más*

Resumen

Este artículo de carácter bibliográfico presenta una reflexión sobre el concepto de *Ser más* de Paulo Freire, destacando la importancia de las ideas de este educador, al pensar en una educación orientada a la concientización. La educación puede promover la autorreflexión sobre los límites de la emancipación, por lo tanto, un instrumento para fortalecer la resistencia a la sociedad fundada en relaciones de poder y

violência. Freire propõe uma educação que retoma o sentido ontológico do ser humano, contrariando e resistindo à dominação político-econômica, ou seja, uma educação inspirada na esperança de um futuro que é uma construção histórica permanente.

Palavras chave: educação; se mais; emancipação; consciência.

INTRODUÇÃO

Falar sobre Paulo Freire é falar sobre um educador que deixou um grande legado para além do campo da educação. Como pensador da segunda metade do século XX, Freire resistiu a diversas condições objetivas de ataque, inclusive, de ataque à liberdade dos homens. Ao viver a ditadura militar de 1964-1985 e as incertezas do exílio, não abandonou a luta pela formação de homens e de mulheres, jovens e adultos, bem como pela participação de todos os cidadãos na vida pública, por meio do acesso à educação. Tornou-se conhecido, nacional e internacionalmente, pela incansável defesa da alfabetização daqueles que no momento da sua infância e da sua adolescência não tiveram a oportunidade de se apropriar do sistema de escrita – um fator importante para o desenvolvimento da autonomia.

Paulo Freire defendia a educação como um direito social, portanto, como um ato político. Essa concepção perpassa, por exemplo, as coletâneas que compõem as obras *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1997), textos cuja forma e conteúdo nos remetem a reflexões de Adorno (1951), de sorte a compará-los a “[...] teias de aranha: densas, concêntricas, transparentes, bem arquitetadas e firmes” (ADORNO, 1951, p.75). São textos que traduzem o posicionamento e as proposições de Paulo Freire, revelando não só o seu compromisso político com a educação, mas o seu projeto pessoal e social para homens e para mulheres à margem do processo educacional, ou seja, para aqueles condenados à experiência (de choque) da exclusão social, política, econômica e cultural.

Freire fez um diagnóstico do tempo presente, expondo a condição histórico-cultural do povo brasileiro, fruto de um processo colonizador e de uma organização político-social excludente e não promotora do Ser. Nota-se que o esforço freireano no sentido de uma análise ontológica, a partir do princípio do “Ser mais”, é indissociável do aspecto político-cultural.

Como defensor da democracia, explicitou por meio de palavras e de ações a necessidade e a importância da luta pelo direito de todos à educação, independentemente dos espaços geográficos que ocupam, da idade, da classe social, com vistas à progressiva humanização (FREIRE, 1987). Ele via nas condições inumanas um motivo de grande preocupação, por se tratar de uma construção histórica (FREIRE, 1997). Essa questão justifica visitá-lo, quando menos pela sua crítica à “educação bancária” e pela defesa de que a perspectiva de formação a ela subjacente deveria ser superada pela educação para a libertação como prática de liberdade.

Mais de duas décadas após a sua morte, dados oficiais revelam que o fenômeno do analfabetismo, um dos problemas que Paulo Freire trabalhou para resolver, continua presente entre nós. Estima-se que, atualmente, aproximadamente, 11 milhões de brasileiros com 15 anos

ou mais, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever um bilhete simples.

Apesar de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação revelarem que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, representando uma queda de cerca de 200 mil pessoas, o analfabetismo continua latente. A redução da taxa de analfabetismo foi, inclusive, incluída como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), mediante a Lei 13.005/2014, que estabelece metas e ações a serem alcançadas até 2024, desde o ensino infantil até a pós-graduação.

Ao considerarmos que a alfabetização não se limita à codificação e à decodificação, o fato de uma pessoa indicar que sabe ler e escrever e ser registrada como alfabetizada em um censo não deixa de ser objeto de reflexão. Como os aspectos quantitativos podem ser insuficientes para revelar a qualidade da alfabetização que, certamente, inclui a capacidade de ler e de escrever, mas não se limita a ela, somos levados a pensar que os índices de analfabetismo podem ser superiores à estatística oficial. No ano do centenário do nascimento de Paulo Freire, os índices de analfabetismo e aspectos sócio-econômicos que os intensificam revelam um cenário de desesperança. Um deles é o fato de o distanciamento social por um tempo prolongado, devido à pandemia do Covid-19 e da consequente emergência do ensino remoto, ter potencializado a evasão escolar, sobretudo de jovens que são levados a dedicar ao trabalho o tempo que destinariam aos estudos. Outra questão que fomenta a desesperança está na crise econômica e social pela qual o Brasil vem passando, somada aos constantes ataques à democracia, quer por meio de investidas contra instituições, quer por meio de ataques a pessoas que as representam.

Tanto as ideias de Paulo Freire, como aqueles que as defendem, têm sido alvos de severas críticas e de contestações, não raro, sob a justificativa de que os ideais freireanos são inadequados para um país que busca a prosperidade econômica. Em uma expressão de Adorno (2008), poderíamos dizer que Paulo Freire é atacado porque está superado ou então está desatualizado ou é utópico, talvez como forma de evitar assuntos que revelam a violência social e por considerar sua teoria “[...] perigosa e revolucionária” e, por isso, “eventualmente ameaça a sociedade em suas bases” (ADORNO, 2008, p. 236). Talvez, o que leva muitos a demonstrarem repulsa às ideias do educador possa estar ligado àqueles motivos considerados por Adorno (1995) presentes no fenômeno do esquecimento.

No texto “O que significa elaborar o passado”, Adorno (1995) diz que na sociedade contemporânea a tendência ao esquecimento é uma forma de liquidar a memória e de evitar reflexões. Contrapondo-se à destruição da memória e da lembrança, o frankfurtiano mostra-se favorável ao Aufklärung – esclarecimento –, como forma de evitar o esquecimento e, assim, exercitar a resistência.

Nessas análises de Adorno (1995), encontramos respaldo para pensar que os retrocessos nos campos das políticas sociais e das políticas educacionais que rondam o contexto atual põem-nos diante da necessidade de retomarmos algumas ideias de Paulo Freire na sua correlação com o presente, como forma de nos colocarmos favoráveis à educação para a conscientização.

Freire (1987) defende que a educação deve promover o Ser Mais de homens e mulheres. Nesse sentido, rememorar suas ideias é uma possibilidade de ter esperança na escola como um

espaço e um tempo de formação para a conscientização sobre os limites que a sociedade impõe à emancipação e assim mantermos vivo o ideal de uma escola pública, laica, gratuita, popular e de qualidade social para todos os sujeitos.

Dado que a humanização e a emancipação perpassam o pensamento de Freire (1987; 1997), procuramos refletir sobre “o vir a ser” dessas ideias, quando se almeja uma educação política comprometida com a percepção da realidade e das suas contradições, ou seja, comprometida com a conscientização. Na Teoria Crítica da Sociedade buscamos elementos para iluminar as ideias de Freire, como contraponto à perspectiva de formação orientada pela racionalidade técnica, com a devida clareza que se tratam de formas distintas de análise da própria realidade.

Nesse sentido, rememoraremos a concepção de Ser Mais, defendida por Paulo Freire, suas aspirações e suas proposições para o processo formativo, destacando que esse processo não se limita ao direito à educação, ao acesso e à permanência de homens e de mulheres na escola; envolve a ideia de transformação. Para a consecução do nosso objetivo, refletiremos, inicialmente, sobre o processo formativo na sua relação com a racionalidade técnica que marca a sociedade industrial desenvolvida.

UNIDADE ENTRE EMBRUTECIMENTO FORMATIVO E A RACIONALIDADE TÉCNICA

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral”
(BENJAMIN, 1987, p. 225).

A epígrafe de Benjamin (1987), extraída de sua obra Teses sobre o conceito da história, motiva-nos a refletir sobre o fato de que a opressão não foi eliminada, tampouco alcançamos a conscientização sobre os limites da emancipação do oprimido e da eliminação da opressão, conscientização vislumbrada por Paulo Freire, defensor da educação para a libertação como prática de liberdade, pautada no diálogo.

Aos desafios do século XX, somam-se, na atualidade, obstáculos à formação como contributo à conscientização sobre a barbárie e sobre as contradições da sociedade atual que, mesmo já tendo produzido riquezas que permitiriam uma vida digna para todos, tem na dominação de uns sobre os outros a sua base. Adorno (1995, p.117) corrobora a compreensão de que é lamentável que,

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 1995, p.155).

Para Adorno (1995, p.117), o “[...] extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” são expressões da barbárie, assim como a pseudoformação que se manifesta sob a condição de uma formação completa em termos de escolarização, mas falsa do ponto de vista da conscientização, tendo em vista não possibilitar ao indivíduo a autorreflexão crítica sobre as contradições da própria sociedade. Dito de outro modo, a pseudoformação, como uma formação em que a reflexão crítica sobre a realidade não se faz presente, manifesta-se por meio da aprendizagem meramente técnica, vinculada à racionalidade instrumental e desvinculada dos pressupostos humanos (ADORNO, 1995).

Fazendo valer o seu lugar de fala, o pensador e educador brasileiro posiciona a sua concepção epistêmica, afirmando que

[...] a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual (FREIRE, 1979, p. 15).

No presente século, de certa maneira, também estamos vivendo aquilo que fora diagnosticado por Adorno (1995, p. 116): o “[...] retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro”. Ainda presenciamos “[...] uma hostilidade em relação à qualquer pensamento que não se limita a registrar, classificar, mensurar de maneira mais neutra possível” (HORKHEIMER, 1989, p. 61) e, por essa razão, consideramos possível que a barbárie e os perigos da barbarização, mesmo que sob formas diferentes, estejam por toda a parte, independentemente de escolaridade e de classe social.

Adorno (1995, p. 116) diz que “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”, o que significa dizer que a explicação para tal situação não está na própria escola. Está ligada aos objetivos definidos pelos sistemas sociais. A educação “[...] revela o predomínio de uma racionalidade instrumental/estratégica dominante, focada no êxito e na adaptação do indivíduo ao sistema e ao mercado – ‘o novo e todo poderoso deus’” (GOERGEN, 2005, p. 67).

Desde a ascensão da sociedade burguesa, a barbarização participa da formação do indivíduo, pois a “[...] labuta, a ignorância política, a cultura da semiformação, o estreitamento dos horizontes pelo ímpeto consumista dão conta da brutalização dos indivíduos” (PALANGANA, 1998, p.175), de modo que a expressiva difusão das tecnologias, a flexibilização e a integração do trabalho, a intensificação do debate acerca da qualidade e da obrigatoriedade da educação e do ensino público e os avanços em relação à universalização do ensino não impediram a desumanização.

Na segunda metade do século XX, quando emergiram modificações na forma de organização dos processos de trabalho a partir de avanços científicos e tecnológicos, de tal sorte a manter as relações sociais capitalistas de produção, observou-se um processo de reestruturação do trabalho em seus aspectos material e humano assentado na integração e na flexibilização em que a propagação da informação ocorre em velocidade ímpar. A flexibilização do trabalho é

acompanhada pela precarização do trabalho e pelo aumento da exploração do trabalhador, caracterizando-se pela “rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 2003, p. 141).

Mediante argumentos de Horkheimer e Adorno (1985), podemos pensar que, com o emprego da técnica, o trabalho social nos moldes artesanal, que pela própria prática produtiva dos homens no movimento histórico constituía uma via para o desenvolvimento da experiência do pensamento e de tudo o que isso implica ao desenvolvimento humano (conhecimento, atenção, percepção, coordenação, memória, raciocínio, capacidade de estabelecer relações, refletir subjetividade), altera o seu sentido. A tecnologia deixa de requerer competências intelectuais relacionadas às aptidões humanas, inclusive ao raciocínio crítico, a não ser para ajustá-las à sociedade. Com isso, o trabalho torna-se um elemento (de)formativo da experiência. A organização do trabalho que aplica alta tecnologia torna o homem instrumento. A produção mecanizada e padronizada converte qualidades como a criatividade e a originalidade em habilidades e competências, reduzindo ou eliminando as possibilidades de formação.

Assim, por um lado, temos a instrumentalização do trabalhador, por outro lado, estimula-se o individualismo como forma de encorajar e de impulsionar a formação e a implantação de novos negócios no seu sentido literal de “negação do ócio”, quando a labuta já não é necessária para a reprodução da vida. Como o emprego da tecnologia deixa poucas chances de o indivíduo ter um trabalho de ‘carreira’, ou seja, uma profissão como resultado de uma formação específica, como forma de amenizar o desemprego, estimulam-se processos de gestão e de participação autônomas no mercado de trabalho – o empreendedorismo. Para conter o desemprego, defende-se o sujeito econômico livre, que se torna “[...] objeto de organização e coordenação em larga escala” (MARCUSE, 1999, p.78), passando a depender do desenvolvimento das habilidades e das competências valorizadas para a inserção na sociedade.

Dessa forma, embora os trabalhadores sejam levados a pensar que são livres e empreendedores, eles são, isto sim, “[...] reduzidos à expressão padronizada de sua individualidade abstrata, a saber, a busca do interesse próprio” (MARCUSE, 1999, p. 89). Nos dias atuais, ao não termos consciência das contradições da própria sociedade, em vez de lutarmos contra a condição histórica de dominação, de violência e de escassez, primamos por interesses individuais.

Na sociedade industrial desenvolvida, à qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se para viver, até mesmo a “[...] independência de pensamento, e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica” (MARCUSE, 1973, p. 23), situação que conduz a um neobarbarismo, à redução da resistência. No contexto do individualismo, sob a égide da flexibilização, o indivíduo se vê como único responsável pelo seu destino e empreende uma luta solitária; perdemos a ideia de coletividade, como consequência, não percebemos que instituições e direitos conquistados ao longo da história são desfeitos sob o discurso da livre iniciativa, da meritocracia, da superioridade do “indivíduo” com coragem de correr riscos.

Essa perspectiva produtiva e econômica que legitima a estruturação do sistema capitalista despersonaliza o indivíduo, pelo seu ajustamento aos valores da sociedade e pela corrida para a

sobrevivência. Essa adaptação elimina a “vontade de potência” do indivíduo e o sentido do “Ser Mais” se esvazia pela condição automática com que responde à manutenção da vida. A automaticidade no trato da vida pela sobrevivência ofusca o sentido de autonomia. Em Freire (2010), o valor educativo consiste em resgatar a condição ontológica do Ser humano por um processo pedagógico que lhe restitua a “vontade de potência”.

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2010, p. 107).

Em termos de formação, da perspectiva técnica e mediante o pensamento que a acompanha, o indivíduo é concebido como um sujeito livre, todavia não lhe são dadas as condições para exercitar a experiência do pensamento, a autorreflexão crítica. Adorno (2008, p. 119), retratando a recaída do pensamento crítico, diz que

[...] não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago.

Com o avanço da técnica que interfere no modo de vida das pessoas e nas relações sociais, quer seja por significar a aplicação de novas tecnologias, quer seja por se constituir como “uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73), a perda das possibilidades de realizar experiências associadas à capacidade de pensar atinge tanto os trabalhadores, como todos os homens, tendo em vista a mercantilização da cultura. Isso nos conduz à afirmação de Adorno (2008, p. 46) de que a alienação “[...] se desloca ao âmbito espiritual, ao sentimento da estranheza e do isolamento”, condição que fortalece o processo pelo qual a sociedade se mantém. Hoje, os processos de produção e do consumo mantêm os indivíduos enfraquecidos em seu “eu”, todavia fortalecidos como produtores e como consumidores.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 4), exercitando a crítica sobre o projeto do iluminismo, sinalizam que o processo de desmitologização conduziu a humanidade a uma segunda mitologização (a da ciência e da tecnologia), pois o potencial emancipador da razão se converteu em conformismo. O avanço da ciência e da tecnologia fortalecem o desenvolvimento da racionalidade tecnológica e leva o ‘conhecimento’ a ser balizado pelos interesses dominantes, de tal forma que ‘poder e conhecimento tornam-se sinônimos’.

Nesse processo, não mais a cultura das humanidades é a referência central do conhecimento (BAUMAN, 2013), mas a informação. A ideia de conhecimento liga-se à de informação que requer a apresentação contínua de novidades, mesmo que seja a sua constante reapresentação. Diante da massa de informações disponíveis e da visível (in)capacidade de interpretação dos fenômenos, sobressai “[...] uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento [que] não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da

acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos” (BAUMAN, 2013, p. 36).

A informação exige o pensar operacional, ou seja, “[...] a faculdade de classificar, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (HORKHEIMER, 2002, p. 9). Por assumir uma característica objetiva – expressão da técnica –, a informação não diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de realizar experiências do pensamento, ao conhecimento por oposição à ignorância, à conscientização. Por ser pontual e objetivo, o que é informado, não esclarece.

Benjamin (1987, p. 203) traduz esta ideia, com as seguintes palavras:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A informação é imediata; impõe ao leitor a explicação por si mesma, sem exigir análise dos fatos, tampouco capacidade de estabelecer relações, de atribuir sentido ao que está sendo apresentado. Eis a contradição! A informação informa, mas não forma. O conhecimento capaz de levar o homem a refletir, buscando entender-se no movimento da história e no seu próprio movimento, ao se converter em informação, inviabiliza o desenvolvimento da consciência. A difusão rápida e precisa da informação provoca o declínio da arte da narração.

A formação mediada pela informação não contempla a tradição, o conhecimento como sinônimo de esclarecimento. Benjamin (1987, p. 202-203) destaca que

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível 'em si e para si'.

No sentido mais amplo do ‘entendimento humano’, o conhecimento reduzido à informação converte o saber em técnica, ou seja, a essência do conhecimento torna-se a própria técnica, que não visa conceitos e imagens, tampouco o prazer do discernimento, mas o método. O que importa é o procedimento, o saber fazer. A racionalização mediada pela técnica e defendida pela ideia de progresso material conduz à padronização do pensamento, conseqüentemente, o pensamento perde sua força crítica e torna-se ‘pragmatista’, sem caráter superador (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 22), o pensamento mediado pela técnica “[...] se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas”. A técnica tende a obscurecer a consciência. Por não estimular a reflexão e tampouco exigir o acesso aos conhecimentos das diferentes áreas, essenciais para validar, inclusive a própria informação, incide “em um pensamento mecânico” (ADORNO, 2008, p. 342). Ao disciplinar o pensamento, a técnica por si não permite a compreensão do todo; o todo não compreendido permanece como dominação do ser e da consciência dos homens, condição que leva a se deduzir que na sociedade industrial desenvolvida o mito é a própria técnica, pois o que mutila os homens não deixou de ser a maquinaria, mas em sua versão mais aprimorada, a técnica que, sob a forma de conhecimento transfigurado em informação, molda o pensamento como ‘aparelhagem intelectual e aparelhagem material’.

As condições objetivas favoráveis à barbárie não foram superadas. Contraditoriamente, as mudanças científicas e tecnológicas que permitiram aumentar a produção e a produtividade e que poderiam eliminar a labuta, são as mesmas que hoje expropriam os indivíduos do trabalho, do conhecimento e de sua individualidade, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades essencialmente humanas e, conseqüentemente, reduzindo as condições para a experiência, para a autodeterminação e para a autonomia. Essa situação tende a agravar “[...] a existência desumana daqueles que formam a base humana da pirâmide social – os marginalizados e os pobres, os desempregados e os não-empregáveis, as raças perseguidas pela cor, os confinados nas prisões” (MARCUSE, 2015, p. 82), fazendo perdurar as desigualdades, a marginalização, os estereótipos e a discriminação.

Isto posto, podemos pensar na ideia de *Ser Mais* defendida por Paulo Freire.

EDUCAÇÃO PARA SER MAIS: UTOPIA OU POSSIBILIDADE?

A ideia de Paulo Freire acerca da educação para a libertação, como prática de liberdade, no contexto de embrutecimento da formação, equivale a retomar a ideia da educação como um ato político e pensá-la em uma perspectiva crítica, capaz de promover a conscientização sobre os limites que a sociedade impõe à emancipação dos indivíduos e ao mesmo tempo, o *Ser mais* de homens e mulheres, assim como almejava Paulo Freire.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) argumenta que a educação só fará sentido se for uma “[...] educação como prática de liberdade”. Nesse processo, como um “[...] fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p. 43). Para o autor, a emancipação corresponde à libertação do homem das condições que geram a opressão, dirige-se ao *Ser mais*, à humanização contraditada pela desumanização que, não sendo vocação histórica, “[...] deve aparecer aos homens como um desafio a ser superado e não como freio ao ato de buscar” (FREIRE, 1987, p. 43) este *Ser mais* – humanizado.

Para Freire (1987, p.16), a humanização é vocação histórica dos homens,

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 1987, p.16).

A desumanização construída no âmbito das relações sociais de produção capitalista precisa ser combatida com ações que busquem o Ser mais, pois como “[...] resultado de uma 'ordem injusta' que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p.16) de homens e mulheres instaura a vocação do ser menos, contra a qual é preciso resistir, para libertar-se e conseqüentemente humanizar-se. A humanização como vocação histórica, uma vez negada perante a lógica de organização da sociedade, afirma-se na luta pela liberdade e contra a opressão, na luta pelo trabalho livre, pela desalienação e pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” e em si.

Na concepção de Freire (1987; 1997), a busca pelo Ser mais somente tem sentido quando os oprimidos lutam pela recuperação da sua humanidade, sem o desejo de se tornarem “opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Portanto, para libertar-se da opressão, os oprimidos precisam “[...] reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais”. Somente a tomada de consciência sobre suas condições concretas, mediada pela reflexão, poderá fortalecer o movimento de busca pelo Ser mais. O homem, quer seja como indivíduo, quer seja como classe, precisa aprender a se conhecer para fortalecer-se como sujeito. Portanto, fazer “[...] da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” é o que, por vezes, pode garantir o engajamento necessário na luta pela libertação, pelo Ser mais.

Nesse processo, para Freire (1987), instruir os homens para se libertar das condições sociais de dominação constitui uma das metas da educação como prática de liberdade que, uma vez amparada na problematização da vida dos homens em suas relações com o mundo, poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência. Da perspectiva de Freire (1987), a conscientização como um dos elementos fundantes da educação como prática de liberdade é o que permite, na práxis, a libertação das condições que “operam como mecanismos de alienação e de reprodução da dominação” (VILELA, 2006, p. 67).

Freire via na relação do oprimido com o opressor, do dominante com o dominador, a necessidade latente de libertação, devido à alienação sofrida por ambos. Dadas as condições reais da sociedade industrial desenvolvida, em que as formas de alienação se diversificam e se ampliam, como diz Adorno (2008), e em que a escola assume novas responsabilidades em relação à formação do cidadão da sociedade do conhecimento e da informação, a educação pensada por Freire (1997) como prática de liberdade poderia ser uma educação orientada para retomar “[...] os princípios de autonomia do sujeito, a capacidade de individuação, a capacidade de resistência ao processo de dominação” (VILELA, 2006, p. 59). A formação para a autonomia, para o fortalecimento da individuação e não da individualidade, consiste em uma formação política.

Nota-se que Freire (1987, p.11)

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação.

Mesmo que a ideia de uma educação para a libertação da consciência invoque uma certa utopia, é necessária e indispensável para a compreensão dos limites que se impõem à emancipação. Freire (1997) diz que as contradições conscientizadas inibem a acomodação, ou seja, a adaptação à realidade instituída, conduzindo o sujeito à libertação, o que para o educador é consonante com a ideia de emancipação.

Tal como Freire (1997), é fundamental pensarmos na possibilidade de emancipação. Ela é da maior importância, sobretudo em se tratando de educação política. Nesse sentido, vale recorrer ao que afirma Adorno na seguinte passagem:

[...] se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p.141).

Contudo, não podemos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, vazio, antes, é preciso nos atentarmos às dificuldades à emancipação na sociedade administrada, já criticada por Marcuse (1973). Adorno (1995) corrobora a compreensão de que a sociedade atual mantém o homem não-emancipado. Para ele, quando a ânsia de transformar o mundo é grande, a repressão se torna maior, as tentativas “[...] são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência” (ADORNO, 1995, p. 85), restando poucas chances para a emancipação.

Dadas as condições objetivas, Adorno (1995), assim como Freire (1997), postula uma educação para a consciência. Apesar de Adorno não ter se dedicado ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica (VILELA, 2006), suas ideias nos permitem pensar que, na atualidade, uma educação como prática de liberdade faz sentido se for uma educação para a crítica e para negação da realidade instituída, ou seja, para a resistência, mediada pela autorreflexão crítica. Vilela (2006, p. 59), reportando-se a Adorno (1995), diz que “[...] essa educação só é possível com o fortalecimento da autonomia, da individuação, da capacidade de enxergar o mundo sem as lentes da dominação, da capacidade de pensar e de agir por conta própria”.

A educação não tem “[...] o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”, diz Adorno (1995, p.141-142). Freire (1987) teceu crítica à educação como depositária do conhecimento, portanto, no

contexto em que as contradições são latentes e as pessoas “não podem existir conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995, p.181), o ideal seria desvelar o falso que se impõe como verdadeiro, pois “ao invés de uma escravização adicional, o que é preciso [agora] é a emancipação da consciência”, tal como afirma Adorno (1986, p. 270).

A educação como antídoto à formação mediada pela racionalidade técnica, desvirtuada de suas bases humanas, históricas e filosóficas, passa pela retomada da tradição. Isso não significa o retorno da pedagogia tradicional, mas de uma educação e de uma escola que primam pelo conteúdo e não apenas pela forma que lhe é externa. Ao postular a educação como prática de liberdade, Freire (1997) não postula a dicotomia entre o saber popular e o erudito, antes a compreensão e a experimentação do senso comum para se chegar ao saber elaborado. Para Freire (1997, p. 44),

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

É importante que os homens se sintam sujeitos de um pensar, amparado nas situações concretas de vivência e no conhecimento científico, pois tal como afirmou o próprio Freire (1997, p. 59) “Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país”. Ao afirmar que a formação que se propõe vazia, sem relação com a realidade em que nascemos e crescemos, poderá nos conduzir a meras experiências disso ou daquilo e à falta do exercício de uma disciplina intelectual, Freire (1987) elucida que o pensar em relação à realidade deve buscar a apropriação do conhecimento das diferentes áreas, como expressão da cultura da humanidade.

Isso reforça que a formação para a resistência passa pela compreensão das condições que favorecem a desumanização. Essa formação pressupõe teoria, atividade cognitiva, reflexão e análise das contradições, para que seus determinantes, uma vez revelados, possam ser superados. A formação assentada na experiência de pensar e comprometida com o desvelamento da realidade, em vez do conformismo, poderá desenvolver mecanismos de resistência, e assim se constituir como preparação contrária à alienação (ADORNO, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Benjamin (1987, p. 222), encontramos elementos que justificam reavivar as ideias de Freire, quando diz que a luta de classes

[...] é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da

firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores

Talvez, uma possível transformação social seja utopia, em razão da totalidade, mas sonhar é possibilidade, então, (re)construir um conceito de educação que corresponda à verdade de que a humanização é possível, torna-se uma maneira de resistência à dominação que nos impele à desumanização, para que o ideal de justiça imprescindível à emancipação como um vir-a-ser se torne concretude.

Pode soar como utópico expressar-se dessa forma, mas no contexto em que as liberdades se encontram ameaçadas, reavivar o pensamento de Freire, embora pareça pouco, para o momento, é condição para a reflexão, para trazer à memória aquilo que pode nos resgatar o princípio da esperança.

Como diz Benjamin (2009, p.121): “– o que importa se eles jamais se fortaleceram para a luta? Apenas em virtude dos desesperançados nos é concedida a esperança”. Tomando como base a ideia de que as reflexões podem servir tanto à dominação como ao seu oposto, e que portanto, precisam ser transparentes em sua finalidade humana (ADORNO, 1995), trazer à memória os pressupostos para a formação condizentes com aquilo que, do ponto de vista da humanização, constitui-se um caminho para a desbarbarização em tempos de desesperança, em que tudo soa como incerto, é uma forma de refletir sobre o que pode dar sentido para a educação, ou seja, qual a sua razão de ser.

Adorno (1995, p.154) adverte que “[...] o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1995, p. 154), nesse sentido, a educação é a base para o desenvolvimento de uma consciência verdadeira, uma consciência capaz de compreender as contradições, resistir às imposições da realidade e vislumbrar a superação dessas condições.

Pela via do conhecimento, sedimentado na reflexão e na práxis social, a educação poderá contribuir para libertar o homem da condição adaptativa, mas desde que o processo de formação valorize o aprendizado, não no sentido de reforçar o sempre igual, mas de evidenciar as desigualdades como o limite para o ideal de igualdade vinculado ao verdadeiro sentido de democracia.

O acesso ao conhecimento possibilita compreender a lógica social, política e econômica que determina os sentidos da vida, e de modo particular os sentidos da educação. Esse mesmo saber (o domínio do conhecimento) favorece o desenvolvimento e o fortalecimento da autorreflexão, da autonomia e da individuação, condições essenciais para a conscientização. O conhecimento ciente da racionalidade científica em que se converteu, torna-se a chave para a concretização de uma educação com viés libertador, ainda que limitada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Destaca-se a importância da valorização da experiência e do conhecimento como expressão da cultura produzida pela humanidade ao longo do processo histórico para desenvolver nos sujeitos a capacidade de individuação – de pensar por si mesmos e nesse processo o Ser mais, como resultado da libertação da consciência. A ampliação da experiência do e no mundo depende da experiência do pensamento e de tudo o que isso implica ao

desenvolvimento humano (conhecimento, atenção, percepção, coordenação, memória, raciocínio, capacidade de estabelecer relações, refletir subjetividade) (ADORNO, 1995). Sem tais experiências, a subjetividade não se fortalece; há um enfraquecimento da reflexão, condição desfavorável à emancipação e um fortalecimento das condições objetivas que possibilitam a barbárie. A experiência vivida não remete à memória, fortalece a vivência em oposição à verdadeira experiência.

Nessa perspectiva, não é demais insistir que uma formação que tenha como objetivo “[...] fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (ADORNO, 1995, p.12) deve trilhar o caminho da apropriação da cultura e do conhecimento produzido e acumulado historicamente, no sentido de valorizar a tradição, a experiência das gerações passadas como referência para se pensar e compreender a própria experiência humana. A ausência de conhecimento acumulado não só esvazia a experiência como impossibilita o indivíduo de trazer à memória os elementos para a reflexão. Carecemos de uma educação cujos objetivos sejam a reflexão crítica e o trabalho com os conhecimentos, em vez de uma educação que tenha como prioridade os procedimentos e a aplicabilidade – formação para o trabalho assentada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Reiteramos, assim, que uma educação como prática de liberdade, contrária à pseudoformação (ADORNO, 1995), ampara-se na experiência de vida e na cultura, como expressão da tradição, sem negar a autoridade de quem ensina, fazendo-se práxis libertadora. Essa educação busca romper com o conhecimento vinculado à racionalidade instrumental e a procedimentos, tendo em vista superar a escola cuja eficiência é definida pelo quanto seus alunos desenvolvem a capacidade de adaptação, em vez de primar pelo desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund.. *Mínima moralia*. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Introdução à Sociologia*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Ensaio Reunidos: Escritos sobre Goethe*. Tradução de Mônica Bornebusch; Irene Aron; Sidney Camargo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun.2014.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOERGEN, Pedro. Ética e Educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs). *Ética e educação: reflexões históricas e filosóficas*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005, p.59-95.
- HARVEY, David. O fordismo. In: *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2003.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Textos escolhidos: Max Horkheimer, Theodor Adorno - (Os Pensadores). Tradução Zeljko Loparic [et al]. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- MARCUSE, Herbet. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, guerra e facismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.
- MARCUSE, Herbet. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARCUSE, Hebert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. Tradução de Robespierri de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In: *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p.145-182.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. *A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*. Relatório final de pesquisa. Puc Minas, 2004-2006.

*Submetido em agosto de 2021
Aprovado em outubro de 2021*

Informações do(a)s autor(a)(es)

Cleonice Ap^a Raphael da Silva
Universidade Estadual de Maringá - UEM
E-mail: cleoraphael@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-8905>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026141631807788>

Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM
E-mail: mtbgaluch@uem.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4862416685441579>

José Mateus Bido
Instituto Federal do Paraná - IFPR - Câmpus Avançado de Goioerê.
E-mail: jose.bido@ifpr.edu.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5691-1853>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2760824691205280>