

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSCIOLOGIA

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E FENOMENOLOGIA  
EXISTENCIAL

Tássia Bertoncini de Almeida

São Paulo

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E FENOMENOLOGIA  
EXISTENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso  
como exigência parcial para  
graduação em Psicologia sob  
orientação da Prof. Dra. Luciana  
Szymanski

Tássia Bertoncini de Almeida

São Paulo

2013

## RESUMO:

A presente pesquisa intencionou aproximar o pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger e do educador brasileiro Paulo Freire. Para isso, partiu-se da leitura de três obras de Freire, a saber: *Educação como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, e a da obra *Ser e Tempo* de Heidegger, focando principalmente em uma noção apresentada nela, o *a-gente* ou *impessoalidade*. Paulo Freire ficou conhecido por seu trabalho com educação de jovens e adultos, através do que ele chamava de Educação Libertadora. Heidegger, principal pensador da fenomenologia existencial, se propôs a pensar uma questão a muito perseguida pela filosofia, a questão do ser. Com a pesquisa, concluiu-se que mesmo com as diferenças de contexto social e cultural e de objetivos dos dois pensadores, essa aproximação é possível. Destaca-se a proximidade das visões de homem e da relação deste com o mundo. Além disso, a preocupação com a questão da massificação é muito presente em ambos, essa tendo relação direta com uma maneira imprópria/inautêntica ou própria/autêntica de estar e se relacionar com o mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire, Heidegger, aproximação, *a-gente*.

## **AGRADECIMENTOS:**

## SUMÁRIO:

Introdução.....	p.1
Procedimentos Metodológicos.....	p.5
Capítulo 1: A questão do a-gente em Heidegger: um recorte.....	p.7
1.1 O início da Fenomenologia.....	p.7
1.2 Martin Heidegger.....	p.8
Capítulo 2: Sobre Paulo Freire.....	p.14
2.1 Um pouco de história.....	p.14
2.2 Epistemologia.....	p.17
2.3 O “método” Paulo Freire.....	p.19
Capítulo 3: Paulo Freire e Heidegger: possíveis aproximações.....	p.23
3.1 Visão de Homem.....	p.24
a) A vocação ontológica do Ser-Mais X A desumanização ou Ser-menos.....	p.27
b) Consciência.....	p.30
3.2 Opressão X Libertação .....	p.32
3.3 Educação Bancária X Educação Libertadora .....	p.36
Considerações Finais.....	p.43
Referências .....	p.46

*Paulo Freire é, com sua longa e brilhante trajetória na arte de educar, uma figura lendária. Não há outra pedagogia que a pedagogia do amor. E da inquietude: a pedagogia que situa a todos – homens e mulheres – na cornija do exercício de sua responsabilidade, de sua decisão sem ingerências externas, no fio exato das luzes e das sombras, entre o nevoeiro e o resplendor, aí aonde a liberdade é essência, cume da razão de cada vida. (MAYOR, in GADOTTI, 1996, p. 17)*

*Heidegger é um pensador que convida o leitor a acompanhá-lo nos caminhos difíceis e sinuosos da reflexão que ele mesmo abre; convida a outra maneira de pensar. (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1981, p.9).*

## **INTRODUÇÃO**

O educador e pensador Paulo Freire foi-me primeiramente apresentado através de um projeto de alfabetização de jovens e adultos<sup>1</sup> que eu fazia parte. Porém apenas durante a graduação tive oportunidade de entrar em contato diretamente com a sua obra. E então, destacou-se para mim, além de sua visão social e libertadora da educação, um modo fenomenológico de escrever, o que no meu entender merecia um maior aprofundamento.

Foi também durante a graduação que tive contato com a abordagem fenomenológica, que me foi apresentada primeiramente a partir do pensamento de Edmund Husserl (1859-1938) e posteriormente de outros autores como Martin Heidegger (1889-1976). Por mais que, a princípio, a fenomenologia se insira no campo da filosofia, esse contato se deu a partir de um olhar da psicologia.

---

<sup>1</sup> Esse projeto chama-se Projeto Aprender. Caracteriza-se pela atuação de alunos voluntários da escola Pueri Domus, como professores de jovens e adultos que tiveram seu processo de educação interrompido. Eu participei desse projeto de 2007 até 2012.

Partindo, então, do meu interesse em me aprofundar nas obras de Freire e no estudo da fenomenologia é que propus essa pesquisa, que tem como objetivo aproximar a teoria de Paulo Freire à do filósofo alemão Martin Heidegger.

Husserl, considerado o disparador da fenomenologia, faz uma crítica ao modelo positivista e cartesiano de pensamento - que tem como premissa a separação de sujeito e objeto - e propõe então o que ele chama de método fenomenológico. Vários autores se basearam em seu pensamento e construíram o que hoje poderíamos chamar de atitude fenomenológica. Essa seria uma maneira de se posicionar e de compreender o mundo que foi posteriormente assimilada pela psicologia.

A fenomenologia não se preocupa com os fatos, mas sim com os fenômenos, como eles se mostram (MARTINS e BICUDO, 1989). Isso sempre levando em conta que esse fenômeno se mostra para alguém específico, em um momento específico. Esse estudar o que se mostra, o que é vivido, é que Husserl chama de *voltar às coisas mesmas*.

Martin Heidegger teve proximidade com Husserl e foi um dos autores que deram continuidade ao seu pensamento (PENHA, 1984). Ele se propôs, de maneira geral a compreender o “ser” das coisas, perguntando-se pelo sentido do ser. Substitui o termo ser-humano pelo termo alemão *Dasein*, que pode ser traduzido por ser-aí, e este termo é o fundamento a partir do qual discute seu pensamento.

Optei, portanto, dentro do vasto campo de autores e termos da fenomenologia, por me aproximar desse autor, e mais especificamente por um termo cunhado por ele, em sua principal obra, *Ser e Tempo* (1927): o *a-gente*<sup>2</sup>, que consiste em uma das características ontológicas do *Dasein*. Esse será abordado mais extensamente no Capítulo 1 desse trabalho.

---

<sup>2</sup> *A-gente* (Do alemão *Das Man*) é o termo usado na tradução de 2012, a mais recente da obra *Ser e Tempo*, a qual é utilizada nesse trabalho. Em outras traduções aparece como *impessoal* ou *impessoalidade*.

É importante ressaltar que o termo *a-gente* é um recorte do pensamento Heideggeriano, porém como este faz parte de um todo maior, que diz de seu modo de pensar o mundo, muitas outras ideias deste autor atravessam todo o trabalho. A escolha por este termo surgiu também a partir da leitura da obra de Freire, que traz análises sociais. O *a-gente*, seria justamente, o momento em que Heidegger se dedica mais diretamente a pensar a sociedade.

O objetivo desse trabalho é, portanto, aproximar as ideias de Paulo Freire e de Heidegger, no que concerne principalmente, mas não só, à noção de *a-gente*. Ou seja, tendo como filtro esse termo Heideggeriano, pretendi ler e analisar três obras de Paulo Freire tentando observar, destacar e aproximar esses pensamentos.

Paulo Freire afirma ter lido e se influenciado por vários autores, dentre esses alguns da fenomenologia (FREIRE, 2011), porém encontram-se poucos trabalhos que estudem essa relação. Um deles é a dissertação de mestrado de Giovedi (2006), que usei como referência para esse trabalho.

Gadotti (1996) afirma que o pensamento de Paulo Freire transcende a área da pedagogia. É possível, então, pensar Freire a partir da psicologia, como intenciona este trabalho. Além disso, estudar autores da educação partindo de um olhar psicológico se faz necessário, já que a intersecção entre essas duas áreas de conhecimento – psicologia e educação – ainda causa muitas discussões, que vão desde a sua nomenclatura até a forma de construção do conhecimento e intervenção.

A partir dos anos 80, como afirmam Barbosa e Souza (2012), observa-se uma mudança no campo da psicologia educacional e/ou escolar. Onde antes havia um foco na criança problema com explicações biológicas, agora há um olhar para o processo de escolarização como um todo, incluindo o contexto sócio-político-cultural do aluno. Essa forma de pensar, em parte origina-se na obra de Freire que enfatiza a importância do contexto do aluno em seu aprendizado:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, Por fazer deles seres desditados,

objetos de tratamento humanitarista para estar, através de exemplos retirados de entre os opressores modelos para a sua promoção. Os oprimidos não de ser exemplos para si mesmos (FREIRE, 1983, p.43)

Mais do que isso, Paulo Freire afirma que não só deve-se levar em conta o contexto do aluno no momento da aprendizagem e o sentido que essa tem para ele, mas é de extrema importância que esse aluno também compreenda-o para que esse possa ser modificado.

Portanto, estudar Paulo Freire é propor-se a pensar uma educação política transformadora, que é essencial para a formação de um ser humano crítico que consiga pensar em mudanças significativas para a nossa sociedade.

Fazer isso também a partir de uma leitura fenomenológica é de extrema importância, pois aproxima mais essa filosofia de um uso possível na psicologia, não só, mas principalmente educacional e/ou escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O método da pesquisa consistiu na leitura de três obras de Paulo Freire, a saber: *Educação como prática de liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Esperança* (1992), intencionando aproximá-las do pensamento Heideggeriano, a partir mais especificamente na noção de *agente*.

A escolha desses textos se deu a partir de leituras de artigos como o de Scocuglia (1999) que afirma que Paulo Freire desenvolveu e aprimorou muitas ideias com o passar do tempo. Mesmo assim, muitas publicações se restringem às suas primeiras obras, trazendo, então, uma interpretação e uma análise errônea de sua produção.

O autor divide, então, a teoria freireana em três momentos históricos, que ele denomina de “o primeiro, segundo e terceiro Paulo Freire”:

O primeiro, entre 1959 e 1970, tem como pano de fundo a modernização do Brasil. Nessa época Freire se embasava no desenvolvimentismo (do país) e no populismo e ainda não debatia a questão na luta de classe. O autor destaca a obra *Educação como prática de liberdade* (1967), como uma representante importante dessa fase.

O segundo, correspondente à década de 70, já traz um aspecto político com influência marxista mais forte. Freire passa a debater a questão econômica e a questão de classes no contexto da opressão. A obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) marca essa mudança.

O terceiro, dos anos 80 em diante, se caracteriza por um aspecto político-pedagógico ainda mais forte e por um apoio aos movimentos sociais, sem esquecer questões individuais e existenciais, levando em consideração muitos aspectos da teologia da libertação. O autor destaca *Pedagogia da Esperança* (1992) como um dos escritos que marcam essa fase.

Já Gadotti (1996) afirma que poderíamos dividir a teoria de Paulo Freire em duas fases: a primeira, o Paulo Freire latino-americano, resultante da soma das suas experiências no Brasil e de seu exílio no Chile e na Bolívia, na qual

escreveu *Pedagogia do Oprimido* (1970), uma das suas principais obras. E a segunda, o Paulo Freire “cidadão do mundo”, resultante de seu contato com autores marxistas, países e pensadores africanos e estadunidenses. A internacionalidade e a transdisciplinaridade marcam essa fase, na qual, reencontrando *Pedagogia do oprimido*, ele escreve *Pedagogia da Esperança* (1992).

Por mais que na literatura haja algumas diferenças na interpretação da trajetória do autor, as três obras escolhidas se destacam como importantes marcos do pensamento de Paulo Freire. Além disso, ambas as interpretações apontam para a necessidade de se ler cronologicamente a obra de Freire, na tentativa de abarcar a sua produção de forma mais ampla, considerando, com isso, seu amadurecimento como pensador. Isso possibilitaria uma visão mais completa de suas proposições, que se transformaram conforme as suas influências sociais, históricas e teóricas.

O objetivo, no decorrer da leitura, foi encontrar nas obras citadas acima aproximações ao pensamento de Martin Heidegger, e mais especificamente a ideia do *a-gente* de encontrada principalmente em sua obra *Ser e Tempo* (1927), como já anteriormente apontado.

Uma vez terminada as leituras, selecionei aspectos das obras de Paulo Freire e teci uma aproximação com as ideias de Heidegger, destacando também, eventuais diferenças entre os autores e entre as três obras de Freire. A seleção resultou nos seguintes aspectos: *Visão de Homem*, onde discuto o modo de ambos os autores verem o ser humano; *Opressão X Libertação*, aspecto que permeia toda a obra de Freire; e *Educação Bancária X Educação Libertadora*, dialogando diretamente com a proposta de educação de Freire, tentando aproximá-la ao pensamento de Heidegger.

## **CAPÍTULO 1: A questão do *a-gente* em Heidegger: um recorte**

Como já dito anteriormente, este trabalho intenciona ler Paulo Freire tentando aproximá-lo do pensamento fenomenológico existencial, destacando o autor Martin Heidegger e o que ele entende por *a-gente*. Este capítulo pretende traçar um caminho, passando pela origem do pensamento fenomenológico e terminando em um aprofundamento do termo Heideggeriano supracitado.

### **1.1 O início da Fenomenologia**

Edmund Husserl (1859-1938) é considerado a referência originária da fenomenologia, pensada por ele como uma alternativa à ciência positivista que estaria em crise (VALENTINI, 1988) por considerar a possibilidade de uma verdade ou realidade única.

A fenomenologia surge no processo de revisão das verdades tidas como cientificamente inabaláveis, no momento em que as ciências, ao nível da investigação, assumem um significado humano. (PENHA,1984, p. 29)

Aproveitando esse momento de humanização das ciências, Husserl introduz a noção de intencionalidade, sendo esta a característica fundamental da consciência, pois a construção do objeto depende dela. A intencionalidade inaugura uma nova relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, tornando-os inseparáveis. Para Husserl sujeito e objeto coincidem porque algo só é algo para alguém, alguém com consciência.

A consciência [...] é liberdade, portanto ativa, cabendo-lhe, por isso mesmo, dar sentido às coisas. A consciência já se encontra, desse modo, voltada ao objeto, orientada em sua direção de forma imediata, existe visando algo, dirigida para alguma coisa. Ou na forma que Husserl celebrizou: toda consciência é consciência de alguma coisa(PENHA,1984, p. 30)

A fenomenologia de Husserl vai, então, em busca do sentido e da essência a partir da experiência vivida por uma consciência, ou seja, por

alguém específico que vive em um mundo também específico. Com essa “atitude fenomenológica” se chegará ao fenômeno, ou seja, “aquilo que se dá à experiência, tal como se dá” (SÁ, 2005, p.319), e retornará assim “às coisas mesmas”.

O método fenomenológico proposto por Husserl intencionaria então:

[...] recuperar uma unidade profunda entre sujeito e objeto. Não é possível um mundo sem sujeito nem um sujeito sem um mundo, por isso o real não pode ser pensado a não ser como um entrelaçamento de mundo e sujeito, como consciência do mundo. (VALENTINI, 1988, p.15)

Vários autores desenvolveram e repensaram a fenomenologia tendo como base as proposições Husserlianas. O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), aluno de Husserl, é um deles. Este se tornou uma referência no que hoje chamamos Fenomenologia Existencial.

## 1.2 Martin Heidegger

Martin Heidegger, como já dito anteriormente, foi aluno e assistente de Husserl. Para ele, a filosofia ocidental, incluindo a husserliana nunca resolveu a questão do *ser*:

[...] apesar da doutrina da intencionalidade, a filosofia de Husserl permaneceu uma filosofia das essências e, com isso, ela deixou enterradas, como de resto toda a filosofia desde suas origens gregas, as verdadeiras raízes do que a árvore da filosofia dá a ver. (DARTIGUES, 2005 p. 112)

Heidegger resolve seguir seu próprio caminho, retomando essa questão perdida pela filosofia e para dar conta disso ele adota a fenomenologia como possibilidade metodológica. Porém, ele “intenciona desligar o método fenomenológico do idealismo transcendental das *Ideais*” (GILLES, 1989, p.84), usando-o para pensar a questão do *ser*, ou seja, não usar esse método para análise das ideias, o que em sua opinião, Husserl ainda fazia, mas usá-lo para olhar para o ser das coisas.

Heidegger usa um termo filosófico fundamental para olhar para a questão do ser, a *ontologia*. Mas o faz de maneira diferente. No pensamento ocidental, este termo se refere ao “ser enquanto ser”, que diz respeito à procura de conceitos e categorias universais, chamadas essências, que transcendam a temporalidade, fundamentos básicos. (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1981). No entanto, para Heidegger a ontologia fundamental:

[...] procura as origens genuínas que possibilitam a tudo manifestar-se e presentear-se. Não procura conceitos ou essências primas e concretamente definidas. [...] para Heidegger, tais essências fundamentais não constituem o ontológico, pois o ontológico é aquilo que possibilita as várias maneiras de algo tornar-se manifesto. (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1981, p. 10)

Ou seja, o pensamento Heideggeriano tem a questão do *ser* como a mais fundamental, buscando em sua ontologia, não sua essência, mas suas possibilidades: “Trata-se de levar à luz da compreensão as estruturas fundamentais do Ser, que são as condições de possibilidade do nosso mundo empírico, o fundamento constitutivo de tudo o que é.” (GILLES, 1989, p. 94). É em sua obra *Ser e Tempo*, publicada em 1927, que Heidegger vai abordar mais profundamente o assunto.

Para tratar dos aspectos ontológicos, Heidegger parte da análise do cotidiano, do ôntico, (HEIDEGGER, 2012), que seria manifestação cotidiana do ontológico. Começa diferenciando aquilo que é, que seria o ente, do *ser* do ente. Ele retoma essa distinção que muitas vezes se perdeu na filosofia: “o ser do ente é o objeto da ontologia, ao passo que os entes representam o campo de investigação das ciências ônticas.” (GILLES, 1989, p.98). O *ser* é tudo que é e que não é, são todas as possibilidades.

Tanto para Heidegger quanto para Husserl, o caminho filosófico deve confirmar a máxima “voltar às coisas mesmas”, mas o ir às coisas mesmas de Heidegger cumpre substituir o sujeito transcendental de Husserl, pelo *Dasein* (DARTIGUES, 2005).

*Dasein*, termo que, então, substitui “ser humano”, é o ser-aí, o ser que está em um lugar e se questiona, se pergunta sobre sua própria existência. A essência do *Dasein* está, então, na sua existência, sendo esta a interrogação que se faz, com o objetivo de se destacar um sentido (HEIDEGGER, 2012). Ou seja, apenas quem se pergunta sobre si, existe. O *Dasein* é ontológico, enquanto sua manifestação, o ente, é ôntico. (GILLES, 1989)

Toda existência acontece em um mundo específico que a constitui diretamente, mundo este pensado para além do local geográfico em que o ser-aí se encontra. Portanto, todo *Dasein* é ser-no-mundo, que “diz respeito às várias maneiras que o existir humano – o *Dasein* – está possibilitado de viver” (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1981, p.16).

Ser-no-mundo não implica estar no mundo como os demais seres, naquilo que se chama mundo, no todo do ente. Ser-no-mundo significa mais “morar junto de” ou “ser familiar de”. Afirmar que o Ser-aí é ser-no-mundo quer dizer que ele é seu mundo pela familiaridade que tem com ele. (GILLES, 1989, P. 103)

*Dasein* só existe porque existe mundo e, por sua vez, o mundo só existe porque existe *Dasein*. Ele está no mundo e não está sozinho. “O mundo é sempre algo que eu partilho com os outros. O mundo do ser-aí é um mundo-com.” (HEIDEGGER, 1981, p. 35). Por mais que a existência seja sempre pessoal, ela é compartilhada com as coisas e com os outros. Por isso, o *Dasein* é também com, é um ser-com.

“*Dasein* é essencialmente ser-com” é uma afirmação ontológica. Não precisamos estar onticamente com os outros para eles nos serem referência. Só a partir do Ser-com posso estar só (HEIDEGGER, 2012).

Quando pensamos na relação do *Dasein* com os objetos do mundo, falamos de ocupação. O *Dasein* se encontra no mundo que usa, no que faz e no que se ocupa. Mas quando pensamos a relação de um *Dasein* com outro

*Dasein*, não podemos vê-la do mesmo modo: com o outro, o *Dasein* se preocupa<sup>3</sup> (*Fürsorge*) (HEIDEGGER, 2012).

Temos muitos modos de nos preocupar-com, alguns são chamados de indiferentes e deficientes, por implicarem numa relação em que falta algo, ou algo não existe, como por exemplo, ser contra o outro, passar por cima do outro ou ignorar o outro. Facilmente nos desviamos da noção do ser-com, acreditamos que sem vínculo, não nos relacionamos. Mas ser indiferentes às coisas é diferente de ser indiferente aos outros, porque estes já nos afetam. Esses são modos que não se aprofundam na existência, e “caracterizam o cotidiano e mediano ser-um-com-o-outro.” (HEIDEGGER, 2012, p. 351).

Também podemos nos relacionar das maneiras positivas, ou seja, que acrescentam algo. Heidegger divide estas em duas possibilidades básicas: substitutiva-dominadora e antecipatória-libertatória. Heidegger, explica a primeira da seguinte maneira:

Pode como que retirar a preocupação do outro, ocupando seu lugar na ocupação, *substituindo-o*. Essa preocupação-com-o-outro se incumbe pelo outro daquilo de que este deve se ocupar. Este é expulso de seu lugar, dali se afasta para regressar posteriormente e receber, como algo terminado e disponível, aquilo de que se ocupava ou então para ficar de todo desobrigado desse encargo. Em tal preocupação-com, o outro pode se tornar dependente e dominado. Essa preocupação-com substitutiva que subtrai a preocupação determina em ampla extensão o ser-um-com-o-outro e, no mais das vezes, atinge a ocupação do utilizável. (HEIDEGGER, 2012, p. 353)

E a segunda:

Em oposição a esta há a possibilidade de uma preocupação-com que não substitui o outro tanto que o pressupõe em seu

---

<sup>3</sup> O termo alemão *Fürsorge*, foi traduzido como solicitude nas antigas traduções. Na mais recente de 2012, que é a utilizada como referência nesse trabalho, ele foi traduzido como preocupação-com.

poder-ser existencial, não para retirar-lhe a preocupação, mas para, ao contrário, restituí-la propriamente como tal. Essa preocupação-com que concerne em essência à preocupação que propriamente o é - a saber, a existência do outro e não um que de que ele se ocupe – ajuda o outro a obter transparência em sua preocupação e a se tornar livre para ela. (HEIDEGGER, 2012, P.353)

Em nenhum momento Heidegger qualifica positiva ou negativamente esses diferentes modos de preocupação-com. Ele as coloca como possibilidades, que não necessariamente são boas ou ruins, mas que acontecem e muitas vezes simultaneamente.

É importante também ressaltar que a expressão os *outros* “não significa algo assim como o todo dos que restam fora de mim, [...] ao contrário, aqueles dos quais a-gente mesma *não* se diferencia no mais das vezes.” (HEIDEGGER, 2012, p. 343). Os outros é uma dimensão ontológica. Eles não são então determinados e fazemos parte dele, além de sermos ser-um-com-o-outro.

Esse ser-um-com-o-outro dissolve por completo o *Dasein* próprio, no modo-de-ser “dos outros”, e isto de tal maneira que os outros desaparecem mais e mais em sua diferenciação e expressividade. Nessa ausência de surpresa e de identificação, *a-gente* desenvolve sua verdadeira ditadura. (HEIDEGGER, 2012, p. 365)

O *a-gente* que Heidegger coloca na frase acima, diz respeito a essa massa indiferenciada ontológica (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1989), que afeta o *Dasein* na cotidianidade e que demanda dele.

Spanoudis, na apresentação do livro *Todos nós...ninguém* (1989), de Heidegger, define *a-gente* como:

O “a gente” é a maneira fundamental de se viver com os outros que possibilita tanto o viver em comunidade, onde cada um compartilha numa maneira própria e autêntica, quanto o viver

dissolvido e diluído na massificação, absorvido pelo coletivismo, tornando-se peça, um objeto manipulável. (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1989, p. 21e 22)

Ou seja, o *a-gente* ao mesmo tempo em que pode nos absorver e massificar, nos permite viver em sociedade, “prescreve o modo-de-ser da cotidianidade”(HEIDEGGER, 2012, p.365). O comum ou habitual da cotidianidade é que o *Dasein* se absorva por ela, se deixe levar, restrinja seu sentido de viver à imitação do outro: “o eu do *Dasein* pode se afundar no "ser" impessoal e assim deixar de atingir sua verdade própria” (DARTIGUES, 2005, p.116). Isso seria o que Heidegger chama de existência *inautêntica*.

O *a-gente* alivia o *Dasein* na cotidianidade, satisfaz a tendência de tomar as coisas levemente e por isso mantém seu domínio tão forte. Ele desresponsabiliza o *Dasein* por suas escolhas, pois parece escolher e julgar por ele. “Pode se incumbir de tudo com a maior facilidade, porque não há quem tenha de responder por algo. Sempre era *a-gente* e se pode dizer, no entanto, que não foi ninguém.” (HEIDEGGER, 2012, p.367)

Se o habitual é a impropriedade, cabe ao *Dasein* buscar o seu oposto, a autenticidade. Ser autenticamente é também um modo de ser-com-os-outros. O *Dasein* deve se encontrar, se conhecer e desocultar seus encobrimentos para isso.

Quando o *Dasein* descobre propriamente o mundo e dele se aproxima, quando ele abre para si mesmo seu próprio ser, esse descobrir de mundo e abrir do *Dasein* sempre se efetua como remoção de encobrimentos e de obscurecimentos, como quebra das contrafações com que o *Dasein* se fecha para si mesmo. (HEIDEGGER, 2012, p. 371 e 373)

A existência do *a-gente* não é negativa para Heidegger. Pelo contrário, por ser ontológico ele é essencial à vida do *Dasein*. Mesmo quando fala em autenticidade e impropriedade, não sobrepõe um em detrimento de outro, pois ambos são possibilidades de ser que nunca serão descartadas.

Todos os conceitos heideggerianos apresentados acima, a saber: *Dasein*, *ser-no-mundo*, *ser-com*, *preocupação-com* e *a-gente*, fazem parte da proposta do autor de pensar a ontologia do ser e por isso estão o tempo todo interligados.

É importante esclarecer que esse capítulo apresenta uma pequena parte, um recorte, da filosofia de Martin Heidegger. Esta escolha justifica-se no entendimento de que esses termos, e mais especificamente o *a-gente*, apresentam uma possibilidade de diálogo com as proposições de Paulo Freire.

## **CAPÍTULO 2: Sobre Paulo Freire**

### **2.1 - Um pouco de história**

Paulo Freire nasce em Recife, em 1921. Com 22 anos começa a cursar a faculdade de Direito, mas logo no seu primeiro trabalho como advogado abandona a profissão, como ele mesmo conta em *Pedagogia da Esperança*, afirmando que esse momento foi crucial para desenvolver sua teoria.

Enquanto ainda cursava a graduação, começou a dar aulas de português no colégio onde havia estudado. Em 1947 foi convidado para trabalhar no recém-criado SESI, na divisão de Educação e Cultura, onde teve seu primeiro contato com Educação de Jovens e Adultos (EJA), (Ana Maria Araújo Freire, in GADOTTI, 1996) e pode ampliar sua compreensão teórico-política sobre a leitura de mundo dos oprimidos.

Em 1959 defende sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*, na Universidade de Recife e na Federal de Pernambuco, que posteriormente, se desdobrou no livro *Educação como Prática de Liberdade*, que foi publicado já quando Paulo estava no exílio, em 1967.

O pensamento de Paulo Freire- sua **teoria do conhecimento**- deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro -, onde, no início da década de 60, metade dos seus 30 milhões de habitantes vivia na “**cultura do silêncio**”, como

ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono do seu próprio destino e que superasse o colonialismo. (GADOTTI, 1996 p.70)

No início de *Educação como Prática de Liberdade*, fala do contexto histórico brasileiro em que desenvolveu essa tese – um momento de transição no Brasil<sup>4</sup>. O livro foi publicado após o golpe militar, mas fala de experiências realizadas antes: “Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. [...] Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo, sujeitos de sua história.” (FREIRE, 1980, p. 35)

Em 1964, quando coordenava o Programa Nacional de Alfabetização, Paulo Freire saiu do Brasil, exilado, devido ao golpe militar, indo primeiro à Bolívia e posteriormente ao Chile. Em Santiago, começou logo a trabalhar como assessor do economista Jacques Chonchol no *Instituto de Desarrollo Agropecuario* do Ministério de Educação. Nessa época viajou todo o país e conversou com camponeses, agrônomos e educadores sobre suas visões de mundo e leituras da realidade.

Em *Pedagogia da Esperança*, descreve a experiência no exílio ou “contexto de empréstimo”, como ele mesmo chama. Esta é posta como um desafio, mas que de certa forma lhe é positivo:

[...] é por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos o possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que fazemos no nosso. (FREIRE, 2011, p. 48)

---

<sup>4</sup> Afirma que o Brasil passava por um momento de transição de uma “sociedade fechada” – controlada pelo mercado externo, alienada, autoritária – para uma sociedade em processo de abertura – se repensando. Escreve sua tese antes do Golpe de 1964, que fecha por completo novamente a sociedade. (FREIRE, 1980)

A vida no Chile foi um período muito rico, além de decisivo na criação e desenvolvimento de *Pedagogia do Oprimido*, afirma que saberes adquiridos no Brasil se consolidaram em prática e reflexão teórica:

O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto em que se chega, a crítica à “invasão cultural”, à sectarização e à defesa da radicalidade de que falo em *Pedagogia do Oprimido*, [...] foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos no Chile. (FREIRE, 2011, p. 61)

O Chile passava por um momento político muito complexo, que envolvia diretamente o embate de posições ideológicas opostas. Esse processo foi vivido de perto por Paulo Freire, que o conta com detalhes em *Pedagogia da Esperança*, e afirma:

Teria sido, na verdade, impossível viver um processo politicamente tão rico, [...] sem que isto tudo viesse depois a explicitar-se nessa ou naquela posição teórica defendida no livro que, na época, ainda não era sequer um projeto. (FREIRE, 2011, p. 55)

“Vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, [...] que me fazia repensar sempre a experiência brasileira” (FREIRE, 2011, p.73) começou então a escrever *Pedagogia do Oprimido*, e em 1967 já tinha três capítulos concluídos. Em 1968 escreve o quarto e último capítulo, e em 1969 muda-se para os Estados Unidos, onde a obra é publicada, já traduzida, em 1970. A publicação no Brasil aconteceu apenas em 1975.

O livro causa grande repercussão e em 1977 já havia sido traduzido para sete línguas. Pelos próximos 15 anos, Paulo Freire viaja o mundo debatendo e expondo seu livro, além de conhecendo várias experiências de educação popular inspiradas na sua teoria.

São essas histórias que ele conta em *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, que é primeiramente publicada em 1992, com o objetivo de:

Retomar, na distância de muitos anos, todas as contribuições, as críticas e os aprendizados novos, vindos dos mais diferentes cantos do mundo onde seu livro foi aplicado, discutido e questionado. (BOFF, in FREIRE, 2011, p.10 e 11)

O Paulo Freire que se apresenta nesse livro é um Paulo Freire mais maduro, que havia entrado em contato com novos autores, como Gramsci (GADOTTI, 1996), o que amadureceu também seu modo de pensar.

Neste livro ele retoma e reafirma *Pedagogia do Oprimido*, conta o processo de criação do livro, coloca críticas feitas por ele mesmo e por outros sobre a obra e fala novamente de seu modo de pensar educação. O livro é construído por histórias, que ele vai comentando com a sua teoria.

Na época em que este foi escrito, Paulo Freire já morava no Brasil novamente, e havia acabado de deixar o cargo de Secretário de Educação na gestão da prefeitura de Luiza Erundina em São Paulo. Morre, em 1997, cinco anos após a publicação de *Pedagogia da Esperança*.

## **2.2 - Epistemologia**

Estudando a epistemologia de Paulo Freire, percebe-se como ela é vasta, ou seja,

[...] na busca de fundamentar a sua teoria do conhecimento, Paulo Freire utiliza uma argumentação que bebe de diferentes fontes filosóficas. Dentre elas podemos destacar o hegelianismo, o marxismo e a fenomenologia existencial. (GIOVEDI, 2006, p.9)

Então, toda reflexão da obra freireana que partir de um referencial teórico específico, como intenciona essa pesquisa, terá que mergulhar em um emaranhado epistemológico.

A fenomenologia é, como aponta Ana Maria Freire (2006), uma das áreas de estudo de Paulo. No seu levantamento sobre as fontes de leitura de Freire,

aponta como autores de referência Merleau Ponty, Sartre e Heidegger, dentre outros.

A necessidade freireana de recorrer à fenomenologia, entendida numa perspectiva dialética, portanto, não-idealista, nem mecanicista, vem do fato de Freire ter uma posição clara sobre os perigos de se enveredar para concepções que superestimam o papel do sujeito, ou para as que supervalorizam o poder da realidade objetiva sobre as subjetividades. (GIOVEDI, 2006, p.109)

Paulo Freire afirma: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista.” (FREIRE, *apud* GADOTTI, 1996, p.125). É inegável em sua obra a influência de Marx, ideológica e metodologicamente, porém, ele vê certos limites na dialética que seriam compensados pela fenomenologia.

A dialética que fala do mecanicismo, que muitas vezes vem ligado à perspectiva materialista, é uma dialética limitada, na medida em que ressalta excessivamente a relação contraditória entre classes sociais, não considerando uma dialética anterior a essa, que é aquela presente intrinsecamente na relação indivíduo-mundo. Parece-me que é a esta última que Paulo Freire se refere ao se auto - definir numa perspectiva fenomenológica e dialética. (GIOVEDI, 2006, p.111)

Freitas (2000) afirma que Paulo Freire se propõe a ir além da classificação de Marx, inclusive de classes, adequando ao momento histórico que está inserido. Faz isso sem desprezar as relações econômico-sócio-políticas enfatizadas pelo marxismo, estabelecendo:

[...] uma articulação entre ambas [dialética marxista e fenomenologia], em que não se perdem as referências ao social, às relações econômico-estruturais, e, ao mesmo tempo, tais relações não se concretizam para além de um sujeito, que

ao construí-las, se constrói nestas relações. (FREITAS, 2000, p. 20)

### **2.3 - O “método” Paulo Freire**

É importante ressaltar que o que chamo de “método Paulo Freire” aqui, vai além de um método de alfabetização, como Ana Maria Araujo Freire afirma, é modelo de educação: a Educação Libertadora. (GADOTTI, 1996). Em suas obras Paulo Freire defende um ideal de educação com métodos, finalidades e função social específicos.

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. (FREIRE, in GADOTTI, 1996, p.37)

O trecho acima, escrito pela segunda mulher de Paulo Freire, resume bem a intenção de uma pedagogia dos oprimidos. A educação libertadora, defendida por ele, “busca a emergência da consciência, de que resulte sua inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 1983, p.80), ou seja, busca que os oprimidos, através da educação, se percebam como tal e possam, a partir dessa percepção, passar a pensar a sociedade de outra maneira e se engajar em sua mudança.

A mera percepção de si como oprimido não leva diretamente a uma mudança social. É preciso que haja reflexão crítica sobre a realidade para que possa se pensar em ações transformadoras. Ações essas que não devem usar as mesmas estratégias dos opressores, exigindo, então uma capacidade de

criação, uma vez que a referência do oprimido até esse momento é quem o oprime, ao que Paulo Freire chama de “hospedar o opressor”.

Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 1983, p.32 e 33)

Para que isso aconteça os educandos<sup>5</sup> devem ser sujeitos desse processo e isso já representa uma ruptura com o modelo de relações sociais, nas quais o oprimido é tratado como objeto, tendo a sua subjetividade retirada de si. Por isso todo o processo educacional é feito *com* os educandos e não *para* eles. Processo educacional é aqui entendido desde o planejamento do conteúdo - momento que Paulo Freire descreve detalhadamente em *Pedagogia do Oprimido* - passando pela alfabetização em si, até a criação de possibilidades de mudanças sociais.

A educação deve ser um processo dialógico, onde educador e educando estejam em constante troca de realidade, opiniões<sup>6</sup> e papéis. Ao mesmo tempo em que o educador educa o educando é educado por ele, num ciclo constante:

Educador e educandos [...] se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento. (FREIRE, 1983, p. 61)

Uma vez que o educando deve fazer parte desse processo do começo até o final, como sujeito e construtor, o conteúdo deve partir de sua realidade. Nenhuma pessoa vive sem bagagem cultural, portanto, todos os educandos partem de algum lugar. Esse lugar, que Paulo Freire chama de universo temático, é a base do conteúdo programático que será trabalhado nos círculos

---

<sup>5</sup> Paulo Freire usa “educandos” em vez de “alunos”.

<sup>6</sup> Paulo Freire é enfático ao afirmar que o educador não pode ser neutro, até por que isso não é possível. Ele deve sempre deixar clara a sua visão de mundo e abrir a possibilidade de debatelá, mas nunca a impor aos alunos.

de cultura<sup>7</sup>. Um programa não pensado a partir do mundo dos educandos se configura uma invasão cultural, por isso ele deve ser resultado da pesquisa com a população local.

Essa pesquisa deve ser feita com o auxílio dos futuros educandos. Ela investigará o universo temático a partir do pensamento-linguagem referido à realidade, sua percepção e visão de mundo. Ela deve identificar o que Paulo Freire chama de situações limites, que são

Dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 1983, p. 106)

Ou seja, as situações concretas em que os homens se inserem, que os limitam. Por serem seres ativos, os homens interferem nessa realidade e podem fazê-lo a partir de duas possíveis reações: impotência ou combatividade (FREIRE, in FREIRE, 2011). O que Freire chama no trecho acima de ato-limite, que só acontece se instaurada uma percepção crítica da sociedade, diz respeito ao modo combativo de reagir. Essa ação vai em direção do inédito viável, que seria a melhor maneira possível de lidar com aquela realidade limitadora.

Essas situações devem ser consideradas e devem fazer parte do programa, sendo apresentados nos temas geradores, que nada mais são do que temas centrais retirados do universo temático, que possibilitam desencadear diferentes discussões e conteúdos, justamente para que se alcance a criticidade e a combatividade, abrindo a possibilidade de vislumbrar o inédito viável.

Não basta saber ler “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual posição Eva ocupa no seu contexto social,

---

<sup>7</sup> Paulo Freire propõe substituir o espaço escolar pelos círculos de cultura.

quem trabalha pra produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (GADOTTI, 1996, p.72)

Esse movimento permite que o educando saia do que lhe é familiar e cotidiano, para então pensar e apreender novos conteúdos. A ideia é partir do universo temático e expandi-lo, ampliando o conhecimento e a visão de mundo criticamente. Ampliar a visão de mundo corresponderia à leitura de mundo, e essa “é um ato anterior à leitura das palavras. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga.” (FREIRE, 2011, p. 109).

Todo o tempo em que Paulo Freire fala da Educação Libertadora ele a coloca em contraposição ao modelo hegemônico de ensino que seria a Educação Bancária. Está se referindo justamente à noção de banco, porque vê os educandos como recipientes vazios onde os conteúdos devem ser depositados. (FREIRE, 1983). O professor é o grande detentor do saber, que deve ser passado ao educando que o receberá sem questionamentos.

Essa posição hierarquizada e autoritária, que é diferente de autoridade - esta defendida por Freire - “nega a educação e o conhecimento como processo de busca.” (FREIRE, 1983, p.67) e perpetua a relação opressor e oprimido, pois serve ao mesmo modelo. Essa concepção de educação serve a manutenção da sociedade desigual, pois intimida o oprimido, o rebaixa, o exclui ainda mais e o invade da maneira mais perversa.

Essa contraposição deixa clara qual a visão e projeto de mundo de Paulo Freire, e qual ele acredita ser o papel da educação. A educação que liberta os oprimidos das amarras da opressão, e do opressor dentro de si, levando-o a vislumbrar possibilidades concretas de mudança e se organizar para concretizá-las. Uma educação que liberta junto os opressores, que supere essa contradição.

### **CAPÍTULO 3: Paulo Freire e Heidegger: possíveis aproximações**

É impossível, quando se intenciona a aproximação de dois autores diferentes, não se destacar as diferenças que estes apresentam. Paulo Freire e Heidegger surgem e produzem em contextos históricos, sociais e pessoais distintos. Paulo escreve sobre um Brasil desigual e repleto de opressões, é um educador que fala acima de tudo, sobre a sua prática, é um idealista que escreve sobre um futuro desejado. Heidegger é um filósofo alemão que reflete sobre a ontologia do ser, sobre o que tem de mais originário nele, perseguindo questões filosóficas há muito tempo colocadas no mundo. Heidegger não tem intenção, e por isso não o faz, de criar uma teoria que leve e dependa de uma posição política específica, como faz Freire.

O pensamento de Paulo Freire é o tempo todo permeado por um posicionamento político claro, sempre em relação com o momento social e histórico específico do Brasil e do mundo. Ele produz uma teoria localizada historicamente e afirma isso o tempo todo. Ele pensa uma pedagogia para um Brasil específico, para um mundo específico, que ele visa mudar. Já Heidegger fala da questão do ser: seu recorte não é histórico e sem filosófico, mesmo que ressalte o ser-em-situação.

Portanto, durante toda análise feita das obras de Paulo Freire, tentando uma aproximação com o pensamento Heideggeriano, essas diferenças ficam claras. Fez-se necessário abrir algumas concessões e expandir a percepção acerca desses pensadores para que essa aproximação fosse possível, mas sem, em nenhum momento, perder a clareza dos limites dessa tarefa.

Para isso, esse trabalho se propôs a ler cronologicamente a obra de Paulo Freire, passando por três livros, a saber: *Educação como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança- um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. A partir dessa leitura, a sensação é que, de algum modo, toda a obra do autor gira em torno do texto *Pedagogia do Oprimido*, e ficou clara sua importância no pensamento freireano.

Em *Educação como Prática de Liberdade*, Paulo Freire descreve e analisa o contexto histórico brasileiro que possibilitou suas experiências com

alfabetização de adultos. Aborda questões centrais da ideologia que perpassa seu método, e o detalha. A obra remete a uma introdução à seu pensamento, que seria posteriormente apresentado em *Pedagogia do Oprimido*. Parece que no segundo, aborda tudo que se conteve em abordar em *Educação como Prática de Liberdade* e que os anos entre um e outro serviram como um tempo de digestão e maturação da sua teoria.

Em *Pedagogia da Esperança- um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, como o próprio título já anuncia, faz uma retomada de *Pedagogia do Oprimido*: conta sua história, faz ponderações, mas sem em nenhum momento renunciar à essência do livro e de seu pensamento.

Portanto, por mais que as obras tenham sido escritas em momentos diferentes, elas se complementam. Por esse motivo, a análise não foi feita sobre cada obra separadamente, mas sim a partir de diferentes aspectos do pensamento de Paulo Freire, apontando para eventuais diferenças entre elas. Creio que nessa análise, então, *Pedagogia do Oprimido*, teve um grande destaque.

### **3.1 Visão de Homem**

Para compreender uma teoria é sempre importante destacar de que pressupostos ela parte. A visão de homem é um deles. Ela diz respeito à maneira como o autor pensa o ser humano, o que ele é.

A visão de ser humano de Paulo Freire aparece frequentemente em sua obra, sem apresentar mudanças de um livro para outro, e perpassa toda sua teoria, justificando seu método e seu ideal de educação. Ou seja, sua proposta educacional vai diretamente de encontro com essa posição frente ao homem e é justificada por ela.

Paulo Freire vê o homem como ser de possibilidade, como um ser inconcluso, que sabe de sua inconclusão e por isso, se pergunta sobre ela. Justamente por isso, o ser humano existe. Este seria o diferencial do homem para os animais, que não conseguem transformar vida em existência (FREIRE, 2011), e o fator que permitiria e demandaria a sua educação.

Esse modo de pensar vai ao encontro com o *Dasein*<sup>8</sup> pensado por Heidegger.

[...]os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 1983, p. 83)

E, porque o *Dasein* é, cada vez, essencialmente a sua possibilidade, esse ente em seu ser *pode* se “escolher”, pode ganhar a si mesmo ou pode se perder. (HEIDEGGER, 2012, p.141)

Por ser então, um ser de possibilidades, aberto, o ser humano pode e deve participar da construção da sua vida, e a educação deve ir nessa mesma direção. Não só ela tem que abrir espaços de participação, como deve incentivar os educandos a essa constante construção de suas vidas.

Dentre as possibilidades que Freire destaca estão a de conhecer, que confirmaria a necessidade de uma educação e a possibilidade de “nos engajarmos na luta e na busca e em defesa da igualdade de possibilidades”(FREIRE, 2011, p. 135). Paulo Freire coloca esses fatores como possíveis, mas todos seus esforços teóricos e práticos giram em torno da realização dessas possibilidades. Pensa sua educação para que essa ambição se concretize, para que os educandos aprendam de forma crítica para poder então mudar sua realidade.

Heidegger, em compensação, quando coloca possibilidades não as hierarquiza e nem explicita quais ele julga melhores ou piores em termos de

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que "visão de homem" não é o melhor termo para se falar do pensamento Heideggeriano, uma vez que por achar o termo limitado, o autor substitui homem por *Dasein*, como já explicado no Capítulo 1.

realização e em termos de projeto de sociedade, coloca-as como um caráter do ser-aí, que não é bom e nem ruim.

Ainda dentro da visão de homem de Paulo o ser humano é apresentado como um ser de relações contextualizado num mundo, não meramente inserido, mas o tempo todo se relacionando com ele, numa relação dialética, de modo que um não pode ser pensado sem o outro. Em outros momentos de seu texto, Paulo Freire traz o homem também como um ser em constante relação com os outros. Ele usa esses dois fatores para justificar a educação libertadora, que por partir da realidade em que o educando está inserido, se propõe a pensá-lo sempre em relação com o seu mundo.

Mais uma vez, algumas aproximações podem ser feita com Heidegger, que propõe como características ontológicas do *Dasein*, o ser-no-mundo e o ser-com. Características essas que falam da maneira do homem estar no mundo e de estar com os outros, sempre em relação, e mutuamente em formação, ou seja, um não existe sem o outro – nem o homem sozinho e sem mundo, nem o mundo sem homem.

Ainda assim, há diferenças entre essas visões. Quando Paulo Freire leva em consideração a relação homem mundo, o faz a partir de uma forte referência do materialismo histórico dialético. Este se propõe a superar a dicotomia homem-mundo, colocando-os num movimento profundo e constante, mas ainda como categorias separadas. (KONDER,1983). Podemos ver essa diferença no trecho a seguir, no qual mesmo colocando o homem como um ser de relações, Freire ainda fala de uma realidade objetiva e separada dele.:

Entendemos que para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1980, p.39)

O olhar fenomenológico-existencial de Heidegger traz importantes contribuições no que toca a questão da visão dicotômica. O próprio termo *Dasein*, que é traduzido por Ser-aí<sup>9</sup>, já pressupõe a situação como característica humana, ou o humano como característica do mundo tal como o concebemos. Ou seja, o próprio termo é uma tentativa de acabar com essa dicotomia, que influencia inclusive a nossa linguagem, unindo o ser e o aí, o ser e sua situação.

#### a)A vocação ontológica do Ser-Mais X A desumanização ou Ser-menos

Termos como humanização e ser sujeito de si, são usados na obra de Paulo Freire, como sinônimos do que ele chama Ser-Mais, que seria a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1983 e 2011). Em oposição, para falar da distorção dessa vocação, que chama de Ser-menos, usa nomes como desumanização, objetificação do ser, alienação, dentre outros. Ambos os modos de ser são colocados por Paulo Freire como possibilidades do ser humano.

Para Freire, o Ser-mais é o ser crítico, ser para si e capaz de tomar decisões por conta própria, o ser dono de sua vida. Sendo essa a vocação ontológica do ser, então uma potencialidade, a sua proposta de educação caminha na direção da concretização dessa possibilidade.

É necessário que haja algo que caminhe nessa direção, porque a maneira como a nossa sociedade se organiza hoje impede que isso aconteça e impele o ser humano para o Ser-menos:

[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1983, p. 30)

A sua grande luta [do ser humano] vem sendo, através dos tempos, a de superar fatores que o fazem acomodado ou

---

<sup>9</sup> Em algumas traduções se usa o termo *existência*

ajustado. É a luta por humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga. (FREIRE, 1980, p. 43)

A desumanização manipula e massifica. Estas ao mesmo tempo em que são consequências da organização social, são mecanismos para a sua manutenção. Objetificar o outro tira o seu poder de decisão sobre si. Portanto, o Ser-menos, alienado, ser para os outros e não para si, se acomoda e, serve então ao opressor, que mantém sua posição, mesmo que esta, muitas vezes também seja *menos*. Ou seja, a opressão desumaniza tanto o oprimido, quanto o opressor. (FREIRE, 1983).

Paulo Freire propõe que a educação é uma das maneiras de se atinja o Ser-Mais, pois esta tem um potencial crítico e libertador. A educação seria então uma forma de humanização, de empoderamento de si. Seria uma forma de se atingir o pensamento crítico. Isso aconteceria primeiramente através da percepção do oprimido enquanto isto, em seguida pela possibilidade de criação e luta.

Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 1983, p. 70)

Se “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outros e a outras.” (FREIRE, 1983, p.86), cabe à educação justamente fazê-los sujeitos novamente. E isso se começa pela própria consciência e ser conhecedor. O oprimido deve se saber capaz de conhecer para que possa ser educando. Lembrando que conhecer implica sempre em conhecer com o outro, em relação, por isso que a vocação de Ser-mais se constrói sempre em comunhão.

Levado ao limite, a humanização impeliria os oprimidos a luta por uma mudança social radical. Uma vez percebendo-se como assujeitados ou objetificados, passariam a pensar em transformações nesses mecanismos de desumanização.

A partir disso, são possíveis algumas aproximações com Heidegger. Quando Paulo Freire fala da desumanização como o não se questionar, e conseqüentemente o não escolher por si, há uma relação entre o que ele chama de Ser-menos e o ser inautêntico de Heidegger, que ele caracteriza como “a existência que se deixa levar no correr do tempo em vez de tomar-se a seu próprio encargo.” (DARTIGUES, 2005, p. 116).

Ou seja, tanto Paulo Freire quanto Heidegger falam de uma maneira de existir no qual o ser humano, se desapropria do seu poder de decisão e se deixa levar pela massa. Ambos trazem então, a massificação como uma possibilidade do ser humano. Além disso, para ambos a autenticidade é algo a ser buscado. Em Heidegger porque a inautenticidade é modo cotidiano do *ser-com*, enquanto a autenticidade demanda esforços; e em Paulo Freire, porque os opressores a usam como forma de controle, e a autenticidade, que para ele deve ser crítica, seria a libertação, ou pelo menos o começo, da opressão.

Porém, é importante ressaltar que, para Paulo Freire, o Ser-menos é uma desvirtuação da capacidade do ser e, portanto é visto de forma negativa. Ele crê, então ser necessário fazer algo para mudar essa situação. Heidegger, em compensação, vê a impropriedade e autenticidade como possibilidades ontológicas do ser humano. A inautenticidade para ele é inclusive inevitável, por ser intrínseca uma vez que vivemos em sociedade e compartilhamos um mundo e que o *a-gente* nos cerca e nos constitui.

Mais uma vez então, a diferença de contextos sociais dos autores aparece como um fator relevante. Paulo Freire se propondo a pensar uma educação para as massas, para os oprimidos, e criando a sua teoria a partir do contato direto com elas, presencia as conseqüências que um viver dominado pela inautenticidade, nesse caso causada pela opressão e exploração e, portanto, se propõe a pensar maneiras de transformar essa realidade.

Heidegger, em nenhum momento propõe alternativas para esse modo de viver, uma vez que autenticidade e inautenticidade são possibilidades que

dizem respeito ao ontológico, sendo assim, o máximo que poderia mudar seria a maneira como onticamente são vividas.

## b)Consciência

O texto em que Paulo Freire trabalha mais profundamente a questão da consciência é *Educação como Prática de Liberdade*. Nele ele conceitua três diferentes tipos de consciência, quase como três estágios, a saber: a intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva crítica.

A primeira é caracterizada por uma imersão no contexto social, uma “limitação da sua esfera de apreensão” (FREIRE, 1980, p. 60), que gera “quase um compromisso entre o homem e a sua existência” (idem, p.59). Ou seja, o homem se encontra em estado de consciência no qual percebe e avalia pouco a realidade ao seu redor e por isso, aceita-a passivamente, não comprometendo-se com a sua existência. Essa fase está relacionada ao que Freire vai chamar de Ser-menos em *Pedagogia do Oprimido*, uma vez que nela o homem se encontra desumanizado.

Conforme o ser humano vai aumentando seu poder de captação e de dialogação com o homem e com o mundo vai se *transitivando*. A princípio, essa consciência transitiva é “preponderantemente ingênua.[...] É a consciência do homem da massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce.” (FREIRE, 1980 p. 60 e 61).

Paulo Freire aponta a consciência transitiva ingênua, então, como um avanço em relação à consciência intransitiva, mas que ainda está longe de ser ideal. Ele coloca-a como um momento decisivo, pois tanto ela pode se criticizar e tornar-se consciência transitiva crítica, como pode se massificar, mantendo o homem desresponsabilizado.

Portanto, por mais que nessa segunda fase o homem já tenha maior possibilidade de vislumbre e análise do que está ao seu redor e maior capacidade de diálogo com essas coisas, ele ainda permanece passivo frente à realidade. Apenas uma educação libertatória, como propõe Freire, seria capaz

de levar o homem à transitividade crítica, caracterizada “profundidade da interpretação dos problemas [...] por negar a transferência da responsabilidade” (FREIRE, 1980, p. 61). Uma vez atingido esse nível de consciência, o homem conseguiria pensar em ações que impedissem o seu processo de desumanização.

Quando Freire pensa na consciência não a vê como um recipiente vazio no qual os conteúdos vão sendo depositados. Esse tipo de visão apenas corrobora com concepção opressora de educação que abordarei mais extensamente posteriormente. Justamente por isso, apenas uma educação dialogal, que permite a construção do conhecimento, alcança a mudança da consciência (FREIRE, 1983).

A princípio parece difícil traçar um paralelo com Heidegger, uma vez que ele, por crer ser limitado, abandona o termo *consciência* e o substitui por *luminosidade*. (REIS, 2005). Porém, o que Freire apresenta em *Educação como Prática de Liberdade* como as fases da consciência, está totalmente vinculado a questão do Ser-mais e Ser-menos que trata em *Pedagogia do Oprimido*. Portanto, novamente é possível uma aproximação com a noção de propriedade e impropriedade de Heidegger.

Freire aponta a desresponsabilização como uma das características da consciência intransitiva e da transitiva ingênua, fator também presente no ser impróprio imerso no *a-gente* apresentado por Heidegger. A consciência transitiva, por sua vez, carrega traços da autenticidade proposta pelo filósofo.

A afirmação de Freire de que o homem não é um ser recipiente vazio onde conteúdos devem ser depositados, aproxima-se da visão de Heidegger<sup>10</sup>, que vê o homem como um ser de possibilidades ontológicas, mas que já está sempre onticamente em um mundo e, portanto, já está, de algum modo, determinado.

---

<sup>10</sup> A visão de Heidegger, deriva do pensamento fenomenológico de Husserl que, também questionava a consciência como instância independente, propondo a consciência intencional.

Ou seja, por mais que no que toca à questão específica da consciência, Heidegger e Freire apresentam diferenças epistemológicas, ainda há pontos aproximáveis.

### **3.2 Opressão X Libertação**

No item anterior passamos pela visão de homem de Paulo Freire, e conseqüentemente abordamos um pouco da sua visão de mundo e da sua análise social. Nesse momento, me aprofundarei nesta análise, a partir da contradição opressão – libertação que atravessa toda a obra e a teoria de Paulo Freire.

A maior parte do tempo em que o autor fala da sociedade ele o faz a partir dessa contradição. Sua análise sobre a conjuntura educacional e a sua proposta de educação também se pautam nela, estas serão abordadas com mais profundidade posteriormente.

Quando Freire fala do atual, do presente, fala em opressão e quando fala do ideal, fala em libertação. Ou seja, de acordo com sua análise, atualmente vivemos em uma sociedade dominada pelo sistema opressor capitalista e por isso, a libertação, é uma ambição que deve ser buscada. Paulo Freire tem como ideal de sociedade o socialismo e deixa isso claro em alguns momentos de sua obra mas, para além disso, Freire pensa em uma sociedade na qual não haja opressões e as pessoas sejam livres para atingir suas potencialidades enquanto seres humanos, uma sociedade sujeita de si (FREIRE, 1980).

A opressão é um mecanismo fundamental de manutenção do sistema capitalista e de acordo com Paulo Freire implica na desumanização tanto de quem oprime, como de quem é oprimido (FREIRE, 1983), pois ambos limitam as possibilidades do homem a um modo de ser- opressor ou oprimido. Por esse motivo, o oprimido ao se libertar liberta o opressor também.

Novamente, aqui podemos aproximar Heidegger de Freire no que toca a questão da massificação. Ambos tratam desta questão de maneira um pouco

diferentes, mas trazendo ela como um fator existente e importante no funcionamento da sociedade atual.

Para Freire a massificação, artifício da opressão, é uma das responsáveis pela manutenção do sistema capitalista, e faz isso através do convencimento e da desresponsabilização do homem por seu destino, uma vez que ele é algo já dado, como é possível ver na seguinte afirmação: “Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais comprometido, é na massificação.” (FREIRE, 1980, p. 63).

Heidegger, por sua vez, trata da questão da massificação, quando fala do *a-gente*. Sendo ele o regulador das relações que nos permite viver em sociedade, sendo o todo mundo e o ninguém, ele tende a nivelar as pessoas, ele “regula de pronto toda interpretação-do-mundo e toda interpretação-do-*Dasein* e tem razão em tudo.” (HEIDEGGER, 2012, p. 367). O que na nova tradução aparece como “publicidade”, nas antigas aparece como massificação ou mediocridade.

Portanto, tanto Freire quanto Heidegger apontam a massificação como um fenômeno que acontece na nossa sociedade e que nivela as pessoas, escolhendo por elas, uma vez que determina a maneira de encarar a realidade e de se relacionar com ela. A diferença entre a visão dos dois autores, é que para o primeiro, a massificação, por auxiliar na manutenção de uma sociedade que ele espera ser diferente, deve a todo custo ser combatida, enquanto para o segundo, a massificação, por fazer parte do *a-gente*, é ontológica ao *Dasein* e, portanto, é inevitável.

Voltando a Paulo Freire, ele afirma que uma das grandes dificuldades em se superar uma situação opressora é a introjeção do opressor pelo oprimido, além da atração do primeiro pelo estilo de vida e do segundo;

Há uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. (FREIRE, 1983, P. 53)

Ele afirma que o oprimido, muitas vezes quando se percebe enquanto tal acaba utilizando dos mesmos mecanismos que antes o atingiam, e que isso ocorre porque seu exemplo, seu espelho, está na opressão.

Se considerarmos que o *a-gente* pensado por Heidegger, de certo modo, diz respeito também a maneira como a sociedade se organiza e para Paulo Freire ela se organiza através, dentre outras coisas, da opressão, esta, por sua vez, faria parte do ser impessoal. Portanto, olhando para a afirmação de Paulo Freire de que o oprimido introjeta o opressor, poderíamos pensar novamente em uma aproximação entre esse movimento e o modo de agir do *a-gente*, que nos faz tomar como nossos modos de viver da sociedade, de todos, do outro.

No item acima (3.1), falamos em desumanização e é importante ressaltar que esta está intimamente ligada à opressão, uma vez que a primeira é decorrência da segunda. Portanto, somente o processo de libertação, nessa atual sociedade opressora, possibilitaria a humanização.

Considerando que Paulo Freire vê a humanização como o exercício da possibilidade ontológica de Ser-mais, somente a libertação permite a autenticidade e ao mesmo tempo, a exige. Com isso quero dizer que uma vez que a opressão massifica e desumaniza, a libertação faria o oposto, pois permitiria o ser humano exercer sua criticidade, que para Freire está atrelada à autenticidade.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. (FREIRE, 1983, p.35)

Na frase acima, Paulo Freire atrela a introjeção do opressor pelo oprimido à dificuldade que este teria em lidar com a liberdade, uma vez que ela exigiria criatividade para se repensar a maneira de viver – uma maneira

autônoma. Quando afirma que a liberdade não vem com uma doação e sim a partir de um processo de busca, se aproxima do que Heidegger chamaria de viver propriamente ou autenticamente, uma vez que esse modo de ser não pode ser dado por outro e sim conquistado por si.

Como já explicado anteriormente, para Heidegger o modo cotidiano de se estar no mundo é o da impropriedade e cabe ao *Dasein* buscar sua autenticidade, mesmo que nunca consigamos sair totalmente do ser impróprio. Sendo assim, ambos veem a propriedade como uma conquista, por mais que para Heidegger esta não signifique a libertação.

Justamente por seu olhar extremamente político, Paulo Freire não consegue separar a liberdade do ser crítico e ativo. Para ele, a libertação que permite a autenticidade, e ao mesmo tempo só acontece autenticamente, sem a reprodução dos mecanismos já postos, está totalmente vinculada a um pensar crítico e a um novo modo de viver a sociedade (FREIRE, 1983 e 2011)

Heidegger, em compensação, não atrela diretamente liberdade e autenticidade, uma vez que o que ele chama de liberdade diz respeito principalmente abertura ontológica do *Dasein*, o que difere em muito da proposta de Freire. A autenticidade é um possível modo de ser e viver com o mundo e com os outros, mas não é melhor ou pior à vida do homem.

Se, para Freire, a libertação exige autenticidade e esta deve ser conquistada, a participação dos oprimidos no seu processo educacional e no seu processo de libertação é de extrema importância e, é por isso, muitas vezes por ele enfatizada: “Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.” (FREIRE, 1983, p.77)

Aproximando essa exigência da questão da propriedade para Heidegger, o que Freire propõe é que o processo de libertação tem que ser apropriado, autêntico. Nada mais coerente do que os oprimidos participarem e pensarem seu processo de libertação, como propõe Freire, uma vez que somente assim este seria real. Se esse processo fosse imposto aos oprimidos, como já o é a

opressão, eles continuariam na impropriedade, levados pelo *a-gente*, mesmo que para uma direção diferente.

Como já ressaltado acima, em sua obra, Paulo Freire coloca a educação como o espaço possível para que essa humanização e libertação aconteçam. No tópico abaixo me aprofundarei no tema.

### **3.3 Educação Bancária X Educação Libertadora**

Como dito anteriormente, a análise que Paulo Freire faz do mundo e do homem embasam e justificam a sua maneira de ver a educação. Ele afirma que a depender da maneira como ela é pensada e aplicada, servirá a um propósito e preconizará um tipo de sociedade. A Educação Bancária serve ao opressor e, portanto à manutenção do atual modelo de sociedade. Já a Educação Libertadora, defendida e profundamente descrita por Freire, serve ao oprimido, possibilitando sua libertação e com isso, uma mudança social.

Colocando desta maneira, não intenciono simplificar a proposta de Paulo Freire, mas se levamos sua teoria ao limite, poderíamos pensar que em última análise, sua intenção é sempre a mudança social, por mais que ele em nenhum momento coloque isso como algo simples.

Paulo Freire afirma que o modelo de educação que prevalece na sociedade capitalista, é a Educação Bancária, que já abordei anteriormente. Esta reduz a vocação ontológica do ser humano, objetifica o educando, fazendo-o virar ser *para* o outro, e não mais *com* o outro. O opressor passa a ter um domínio sobre ele (FREIRE, 1983).

Mais uma vez, vemos aqui uma ligação direta com a questão da desumanização. A educação bancária, usada pelo opressor, mantém a sociedade como está, ou seja, desumaniza e impede o movimento crítico, portanto, ela massifica.

Novamente podemos tecer uma aproximação entre Paulo Freire e Heidegger. A educação bancária, por massificar, assemelha-se ao *a-gente*.

Dulce Critelli, num capítulo do livro *Todos nós...ninguém*, de Heidegger, traça um paralelo entre educação e o *a-gente*, e afirma:

[...] o cotidiano ser-com-os-outros é o modo de ser como os outros, o modo do “ninguém”, da inautenticidade, do *a-gente*. Assim, é no espaço da inautenticidade em que basicamente a educação se desdobra. (CRITELLI, in HEIDEGGER, 1981, p. 65)

Nessa análise, Critelli fala da educação atual, a mesma que trata Paulo Freire, e afirma que nos moldes em que é feita, limita o ser humano a impropriedade, massificando-o, acomodando-o.

A Educação Bancária, descrita por Freire, usa de vários artifícios com o objetivo de impedir a ânsia de busca e tolher a criatividade dos oprimidos porque, estas ameaçam o controle, uma vez que

[...] pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo da concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais. (FREIRE, 1983, p. 70)

Dentre estes artifícios, estão a manipulação e a invasão cultural, estas dizem respeito “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo” (FREIRE, 1983, p. 178). O aspecto “bancário” da educação está justamente nesse depósito de conteúdos nos educandos.

Quando Heidegger fala dos diferentes tipos de preocupação-com, aborda diretamente duas, dentre elas a que ele nomeia como *substituidora*. Retomo aqui a citação já usada para explicitá-la melhor:

Pode como que retirar a preocupação do outro, ocupando seu lugar na ocupação, *substituindo-o*. Essa preocupação-com-o-outro se incumbe pelo outro daquilo de que este deve se ocupar. Este é expulso de seu lugar, dali se afasta para regressar posteriormente e receber, como algo terminado e disponível, aquilo de que se ocupava ou então para ficar de

todo desobrigado desse encargo. Em tal preocupação-com, o outro pode se tornar dependente e dominado. (HEIDEGGER, 2012, p. 353)

Esse trecho vai de encontro com a descrição que Paulo Freire faz da Educação Bancária. Quando um educador apenas deposita o conteúdo no educando, retirando a sua possibilidade de pensar a respeito daquilo, quando já dá a resposta pronta, ele *substitui* o educando.

Heidegger afirma que esse modo de preocupação-com pode tornar o outro “dependente e dominado”, então, o substituir o outro domina. Se a Educação Bancária utiliza-se da substituição, ela serve a dominação.

Para Freire a questão da dominação está totalmente vinculada à manutenção do sistema capitalista, portanto à opressão. Como modo de dominação temos a invasão cultural das classes dominantes à cultura das classes oprimidas, a sobreposição de uma perante a outra. Esse também poderia ser considerado um modo de preocupação-com substituidora.

Ao mesmo tempo em que chegamos a mais uma aproximação, esbarramos em mais uma diferença. Justamente por pensar a invasão cultural em termos ideológicos, pensando na imposição dos valores da classe dominante sobre a classe dominada (FREIRE, 2011), Freire afunila a sua análise a questão de classes. Heidegger, quando aborda o tema da substituição, o faz de maneira ampla e aplicáveis em diversas situações.

E justamente por ter esse viés ideológico em sua teoria, é que propõe um modelo de educação que vá na direção oposta do já praticado. A Educação Libertadora apresentada por Freire em suas obras começa a ser pensada por ele a partir de suas experiências, numa época em que, de acordo com ele, o Brasil se encontrava em transição:

preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira.[...] Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes históricos-culturais, em antinomia com

a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro. (FREIRE, 1980, p. 85)

Já em *Educação como Prática de Liberdade*, como se vê no trecho acima, ele se propõe a pensar uma educação que vá contra o modelo social dominante. Nesse caso foca bastante na questão da democratização do ensino, desde o acesso até o próprio processo.

Uma sociedade que intenciona ser democrática deve começar democratizando a sua educação. Portanto, assim como afirma que para o processo de libertação ser verdadeiro o oprimido deve participar dele de maneira crítica, também os educandos devem fazer parte de seu processo educacional, e aí está o início da democratização da educação. Ou seja, a pedagogia do oprimido tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele (FREIRE, 1983).

Também faz parte desta democratização o diálogo constante entre educador e educando, que de acordo com o autor, constantemente trocam de papel, ou seja, uma vez que ambos participam do processo de forma dialogal, o educador ao mesmo tempo em que ensina aprende e o educando, ao mesmo tempo em que aprende, ensina (FREIRE, 1983 e 2011).

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido. (FREIRE, 2011, p. 150)

No trecho acima fica claro que no pano de fundo de sua teoria, está a separação entre sujeito e objeto, indo no sentido oposto ao que Heidegger propõe. Porém, quando Paulo Freire fala em sujeito, em vários outros momentos, se remete a questão do Ser-mais, ou seja o ser humano só é sujeito quando está apropriado da situação, exercendo suas possibilidades de ser humano. Em termos de educação, então, o ser humano só é sujeito quando inserido em processo educacional libertador.

Novamente trago um trecho de Dulce Critelli para ilustrar uma possível análise da educação sobre a ótica da fenomenologia, tentando o diálogo com Paulo Freire:

[...] se a educação só fizesse abrir caminho à inautenticidade, seu endereçamento seria às coisas, aos objetos, e não aos homens. Se ao homem é dada a condição de ser em possibilidade, tanto a inautenticidade como a autenticidade como modos de ser lhe estão abertas. (CRITELLI, in HEIDEGGER, 1981, p. 68)

Nesse trecho, Dulce levanta dois pontos importantes para pensarmos a educação: a questão da inautenticidade e o homem como um ser de possibilidades. O primeiro diz respeito ao direcionamento da educação ao ser humano. Ela afirma que uma educação que apenas massifica, sem dar possibilidade de um pensar autêntico, não é uma educação dirigida aos seres humanos. Essa colocação se assemelha a visão de Paulo Freire, que quando pensa a educação bancária, aponta para uma objetificação do homem, que fica restrito ao Ser-menos, desumanizado.

O segundo ponto, em compensação, opõe-se a proposta de Freire. Dulce, em consonância com o pensamento de Heidegger, afirma que é impossível que a educação de conta de ser não totalmente imprópria, mas que deve, por ser o homem um ser de possibilidades – isto Freire também aponta – abrir espaço e promover também a autenticidade. A discordância nesse ponto está na impossibilidade da total autenticidade. Paulo Freire aposta que isso é possível quando pensa a Educação Libertadora:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa e problemática. De sua inserção nesta problemática. Que os advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente dele, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. (FREIRE, 1980, p. 90)

Como vê-se nesse trecho, o autor pensa em uma educação que tire o homem de sua acomodação para que perceba a organização da sociedade e assim possa pensar em ações para transformá-la:

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a emersão da consciência, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1983, p.80)

E para isso, indo na direção oposta à Educação Bancária, os conteúdos não podem ser meramente depositados ou transmitidos ao educando (FREIRE, 2011). Para que a educação se de forma crítica e autônoma, ela deve partir da realidade do educando e ir ampliando as possibilidades de modos de ver o mundo ao pouco, mas sempre de maneira dialogada e não impositiva. O educando deve ser sujeito em seu processo, porque “ninguém desvela o mundo ao outro [...] é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 1983, p. 198).

Aqui encontra-se mais uma possível aproximação entre os autores. Anteriormente abordei a questão dos modos de *preocupação-com* descritos por Heidegger. Além da *preocupação-com* substituidora-dominadora, a qual já mencionei relacionando-o com a Educação Bancária, o autor fala da antecipatória-libertatória que:

[...] não substitui o outro tanto que o pressupõe em seu poder-ser existencial, não para retirar-lhe a preocupação, mas para, ao contrário, restituí-la propriamente como tal. Essa [...] ajuda o outro a obter transparência em sua preocupação e a se tornar livre para ela. (HEIDEGGER, 2012, P.353)

Esta pode, então, ser relacionada com a Educação Libertadora proposta por Paulo Freire. Porém, mais uma vez destaco que para Heidegger os dois modos de se preocupar-com são possibilidades do *Dasein*, e que muitas vezes não são excludentes, além de uma não ser melhor do que a outra, diferente do que pensa Freire.

Ao analisar especificamente a proposta educacional de Freire, mais uma vez voltamos à questão da autenticidade em oposição à massificação. Para esse autor, um processo educacional bem sucedido deve prezar pela autenticidade, desviando-se da massificação, uma vez que essa serve ao opressor e portanto a manutenção da sociedade.

E também como já discuti anteriormente, a questão da massificação é cara a Heidegger, que a apresenta como um fenômeno no mundo. Comentadores desse autor, como Dulce Critelli, colocam que uma educação exclusivamente imprópria, reduz o ser humano, uma vez que retira uma de suas possibilidades: a de ser autêntico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi traçar possíveis aproximações entre o pensador e educador Paulo Freire e o filósofo alemão Martin Heidegger. Como já apontado anteriormente, essa tarefa o tempo todo esbarrou no limite das diferenças entre os autores, já que Heidegger e Paulo Freire produziram em contextos e com objetivos completamente diferentes. Mas mesmo assim, como se evidenciou na análise, algumas aproximações foram possíveis.

Cada um a seu modo, os autores partem de visões de homem que se afastam em alguns pontos, mas também coincidem em outros. Ambos veem o homem como um ser aberto, um ser de potencialidades. Para além disso, ambos falam de um ser humano em constante relação com o mundo e com os outros, sendo formado por eles ao mesmo tempo que os forma

Por ter me focado principalmente em um recorte do pensamento de Heidegger- a questão do *a-gente* - mas sem deixar de considerar outros aspectos de sua teoria, a aproximação que se fez mais evidente para mim diz respeito à questão da massificação.

Em diversos momentos da obra de Paulo Freire esse tema vem à tona. Na análise tratei em separado de alguns aspectos de seu pensamento, mas que dizem respeito à organização da sociedade. Quando Freire pensa a Educação Bancária, o faz dentro de um contexto social que funciona a partir da opressão e que se utiliza da massificação como um artifício de controle.

A massificação preocupa Freire e também Heidegger. Ambos se propõem a pensá-la e a apontam como um fenômeno, que desresponsabiliza o ser humano por suas escolhas e o acomoda à prescrição da sociedade. Quando falamos em educação dominadora, que serve a manutenção de um sistema de classes e quando falamos em *a-gente*, estamos falando, mesmo que em diferentes línguas e sob diferentes óticas, de massificação.

A diferença está em que Paulo Freire vê isso como um mecanismo de controle usado pela classe opressora e que, portanto deve se combatido a todo custo através de uma educação libertadora em caminho a consciência crítica

do mundo que, por sua vez, leva à ação modificadora, passando pela percepção de si enquanto oprimido. Heidegger, em compensação, a vê como algo intrínseco ao ser humano, por ser uma de suas possibilidades e por isso, não é boa e nem ruim a priori.

É impossível falar da massificação sem falar de impropriedade e autenticidade, temas também comuns aos dois pensadores. Para ambos, a massificação tende a ser imprópria e por isso, leva a uma desresponsabilização do ser humano por seus atos e por suas escolhas, além de um certo fatalismo e acomodação.

Porém, Paulo Freire vê essa questão de uma maneira política e ideológica, enquanto Heidegger vê de uma maneira filosófica. Para o primeiro, a impropriedade leva a acomodação, e isso é interessante ao opressor, porque mantém o funcionamento da sociedade. Com isso ele coloca um cunho social forte nessa questão. Heidegger, por ver a impropriedade como uma possibilidade ontológica do *Dasein*, e por tanto, de certo modo, constituinte a ele, em nenhum momento coloca-a como algo a ser combatido - como faz Freire.

No que toca a questão da autenticidade, ambos a veem como uma possibilidade do ser humano. Porém, Paulo Freire a vê como essencial para um processo real de libertação e por isso deve ser buscada. Ele apresenta a educação como um potencial disparador desse processo além de como um espaço de desenvolvimento de uma postura crítica.

Critelli (1981), quando pensa a educação a partir da perspectiva de Heidegger, apresenta uma posição semelhante à de Freire. Ela afirma, que por estar num mundo, do qual o *a-gente* é constituinte, a educação não pode de todo se retirar da impropriedade, porém é sua função garantir a apresentação da possibilidade do ser autêntico.

Portanto, é possível aproximar a teoria de Paulo Freire - que tem uma postura política e ideológica em favor da libertação e que em toda a sua obra pensa seu método para uma finalidade específica que, em última instância é a revolução na maneira de ser de nossa sociedade - do pensamento de

Heidegger, um filósofo alemão que, enfrentando outras questões, de cunho explicitamente filosófico, se propõe a pensar a ontologia do ser.

Freire propõe uma alternativa ao modo atual de se educar, propõe uma educação mais livre, no sentido de abrir possibilidades ao ser se educando, uma educação que, emprestando o termo de Heidegger, seja menos substituidora e que, portanto, possa modificar a nossa sociedade.

Finalmente, aponto para a importância de se pensar essa aproximação, uma vez que ela nos permite pensar em um possível modelo de educação, e em que a psicologia pode contribuir, enquanto área do conhecimento que se propõe a pensar e trabalhar nesse campo.

O presente trabalho quis aproximar autores cuja contribuição para a área de educação é importante, cada um ao seu modo. O que aparece a partir dessa aproximação, é que é possível pensar criticamente a educação tendo como referência tanto um autor como o outro. Os desdobramentos dessa discussão se estendem aos campos da educação, da psicologia e até da filosofia e podem ser temas para outros trabalhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, D. R e SOUZA, M.P.R. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n. 2, jan/jun. 2012.

DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2005

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, J.C. de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In: Saul, A.M (org) – **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo, Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.

GADOTTI, M (org). **Paulo freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996

GILES, T.R. **História do Existencialismo e da Fenomenologia.** São Paulo: Editora pedagógica e Universitária, 1989.

GIOVEDI, W.M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** Dissertação de Mestrado em Educação (129 fls). PUC-SP. 2006

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Campinas/Petrópolis: Editora Unicamp/Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Todos nós... ninguém – um enfoque fenomenológico do social.** São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1981.

KONDER, L. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia- fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC. 1989.

PENHA, J. **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

REIS, J. Tempo em Heidegger. **Revista Filosófica de Coimbra**. Coimbra, n. 28, pp.369-414, 2005.

SÁ, R.N.de. As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia. In Vilela, A.M.J, Ferreira, A.A.L e Portuga, F.T. **História da Psicologia- Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

SCOCUGLIA, A.C. Origens e perspectivas do pensamento político pedagógico de Paulo Freire. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, jul/dez.1999.

VALENTINI, L. Husserl: O acesso ao “mundo-da-vida”. In: DIGHTCHKENIAN, M.F.S.F.B. (org). **Vida e morte: ensaios fenomenológicos**. São Paulo: Companhia Limitada, 1988.