

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE E ERNST BLOCH: pedagogia da práxis e utopia concreta

Caroline Terra de Oliveira¹

Resumo: O presente artigo debate a perspectiva da formação humana à luz do referencial teórico e metodológico de Paulo Freire, inter-relacionando a premissa da humanização ao conceito de pedagogia da práxis. A metodologia fundamenta-se em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como base, especialmente, a produção teórica de Paulo Freire em diálogo com o filósofo Ernst Bloch. A partir do estudo proposto, evidencia-se que o processo de humanização é premissa fundamental para a visão de educação em Paulo Freire, associando-se à vocação ontológica de *ser mais*. Assim, humanização como fundamento de uma pedagogia da práxis, integra o processo histórico de luta política, caracterizada pela busca da superação das condições opressoras que vivencia a classe trabalhadora na sociedade contemporânea, ou seja, pretende o rompimento das situações de desumanização. Nesse processo, a formação humana, através da educação, tem como alicerce a esperança - ou o não abandono das utopias, como contraponto à perspectiva de uma sociedade desumanizadora.

Palavras-chave: Formação humana. Pedagogia da práxis. Esperança. Utopia concreta.

THE PERSPECTIVE OF HUMAN FORMATION IN PAULO FREIRE AND ERNST BLOCH: pedagogy of praxis and concrete utopia

Abstract: This article discusses the perspective of human formation in the light of Paulo Freire's theoretical and methodological framework, interrelating the premise of humanisation to the concept of praxis pedagogy. The methodology is based on qualitative bibliographical research, especially Paulo Freire's theoretical production in dialogue with the philosopher Ernst Bloch. The proposed study shows that the process of humanisation is a fundamental premise for Paulo Freire's vision of education, associated with the ontological vocation to be more. Thus, humanisation, as the foundation of a pedagogy of praxis, is part of the historical process of political struggle, based on a pedagogy of praxis, characterised by the quest to overcome the oppressive conditions experienced by the working class in contemporary society, in other words, it seeks to break away from situations of dehumanisation. In this process, human formation through education is based on hope - or the non-abandonment of utopias, as a counterpoint to the prospect of a dehumanising society.

Keywords: Human formation. Praxis pedagogy. Hope. Concrete utopia.

LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN HUMANA EN PAULO FREIRE Y ERNST BLOCH: pedagogía de la praxis y utopía concreta

Resumen: Este artículo discute la perspectiva de la formación humana a la luz del marco teórico y metodológico de Paulo Freire, interrelacionando la premisa de la humanización con el concepto de pedagogía de la praxis. La metodología se basa en la investigación bibliográfica cualitativa, especialmente la producción teórica de Paulo Freire en diálogo con el filósofo Ernst Bloch. El estudio propuesto muestra que el proceso de humanización es una premisa fundamental para la visión de Paulo

¹ Doutora e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em História e Pedagogia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integra o grupo de pesquisa FEPráxis: Filosofia, Educação e Práxis Social. E-mail: caroline.terraoliveira@gmail.com



Freire sobre la educación, asociada a la vocación ontológica de ser más. Así, la humanización, como fundamento de una pedagogía de la praxis, forma parte del proceso histórico de lucha política, basado en una pedagogía de la praxis, caracterizada por la búsqueda de la superación de las condiciones de opresión vividas por la clase trabajadora en la sociedad contemporánea, es decir, busca romper con las situaciones de deshumanización. En este proceso, la formación humana a través de la educación se basa en la esperanza - o en el no abandono de las utopías, como contrapunto a la perspectiva de una sociedad deshumanizadora.

Palabras-clave: Formación humana. Pedagogía de la praxis. Esperanza. Utopía concreta.

Introdução

O trabalho que segue debate o conceito de formação humana com base em Paulo Freire, realizando interlocuções entre os significados e objetivos do processo de humanização com a perspectiva denominada de gentificação, presente na obra do autor. Tal afirmação intenciona destacar as possibilidades históricas de uma pedagogia da práxis, fundamentada na transformação das condições de opressão que vivencia a classe trabalhadora – com o objetivo pensar as possibilidades de superação das situações de desumanização. A metodologia tem como base a pesquisa qualitativa, destacando-se a investigação bibliográfica como sendo o procedimento utilizado para a compreensão e debate, especialmente, dos conceitos de humanização - ou gentificação, fundamentados em Paulo Freire. O autor, a partir de suas obras, portanto, realiza um convite à reflexão, no qual podemos salientar os seguintes questionamentos: O que nos torna verdadeiramente humanos? Qual o papel da pedagogia da práxis na superação das condições de existência, presentes na realidade objetiva, que geram processos e contextos de desumanização?

O estudo proposto, desse modo, busca evidenciar que a perspectiva de humanização ou gentificação, percebidas enquanto conceitos equivalentes em Paulo Freire, estão associadas a uma pedagogia da práxis, integrando o mesmo processo histórico de busca pela vocação ontológica do *ser mais*. Além disso, a partir dos dois conceitos em destaque, qual seja, humanização e gentificação, pretendemos inter-relacionar a produção teórica de Freire à perspectiva utópica presente na denominada filosofia da utopia concreta, do autor Ernst Bloch.

Assim, na primeira seção o trabalho descreve o percurso metodológico da pesquisa, logo após, a segunda seção, intitulada *A formação humana em Paulo Freire: fundamento e objetivo de uma pedagogia da práxis*, pretende-se evidenciar que o compromisso político de uma

pedagogia da práxis tem como base epistemológica o conhecimento crítico da realidade objetiva, a qual se apresenta como realidade opressora aos sujeitos da classe trabalhadora. O rompimento das condições de desumanização, ou seja, a superação das situações-limite, é impulsionado pela atividade investigativa enquanto atitude intelectual, implicando na possibilidade de conjecturar outros contextos possíveis – menos opressores, a partir da luta coletiva. A outra seção, a qual apresenta como título *A esperança como alicerce da formação humana em Paulo Freire*, realiza um diálogo entre os fundamentos do processo de humanização, presentes em Paulo Freire, destacando-se o debate sobre o conceito de esperança na obra do autor, com a concepção da filosofia da utopia concreta, com base em Ernst Bloch.

A análise do conceito de humanização em Paulo Freire: percurso metodológico da pesquisa

O processo metodológico tem como foco a abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica, integrando a análise de obras que debatem conceitos que estão inter-relacionados à categoria da humanização em Paulo Freire. Desse modo, destacam-se como sendo as principais categorias abordadas no presente debate: o processo de *gentificação*, o qual possui significado equivalente à concepção de humanização nas obras do autor; a centralidade da categoria *esperança*, enquanto necessidade ontológica e imperativo existencial e histórico; o conceito de *ser mais* como categoria necessária à libertação dos seres humanos, sendo vocação histórica e não “sina ou destino certo” (Freire, 2021, p. 273), a qual parte do sentido da constituição de um novo sujeito, como resultado de um processo histórico complexo; o conceito de *inédito-viável* como premissa necessária para a indagação objetiva da realidade, estando vinculado à curiosidade epistemológica; a concepção das *situações-limites* enquanto obstáculos enfrentados pela classe trabalhadora que impedem a realização plena do *ser mais*; o conceito de *pedagogia da práxis* como busca coletiva, a partir da conscientização crítica da realidade, da transformação das condições históricas de opressão que são mantidas por uma educação bancária. Importante considerar que, neste estudo, ganha destaque o debate sobre a relevância da luta política pela humanização - fundamentado em Paulo Freire, em sua relação com o conceito de esperança, estabelecendo-se, em especial, um diálogo com os pressupostos filosóficos de Ernst Bloch (2005; 2006).

O critério de escolha das obras de Paulo Freire seguiu a análise das referidas categorias citadas anteriormente, explorando a compreensão filosófica do autor e os significados subjacentes ao conceito de humanização. Reconhece-se que foram exploradas no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, a atitude epistemológica inspirada em Freire, o qual afirma que: “Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema.” (Freire, 2011, p. 73). Outrossim, a concepção de metodologia em que o presente trabalho está ancorado, segue a perspectiva de Freire, o qual permanece afirmando que o ato de estudar, característica inerente à ação da pesquisa, constitui-se como uma atitude revolucionária, um dever inseparável da rigorosidade na construção do saber intelectual. Nesse sentido, o ato da pesquisa exige disciplina e criação, alicerçando-se na curiosidade epistemológica e na rigorosidade metódica, ultrapassando a esfera individual, uma vez que a investigação também assume um caráter social enquanto “expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (Freire, 2011, p. 75).

A pesquisa bibliográfica partiu, inicialmente, da leitura e análise de obras publicadas por Paulo Freire, em vida ou *post mortem*, buscando investigar os conceitos citados anteriormente, debatidos pelo autor, em obras que foram, inicial ou posteriormente, publicadas em português. A análise foi construída estabelecendo como referência a ordem cronológica de publicação de suas obras. Assim, notabiliza-se, no presente trabalho, a leitura analítica e sintética de obras do autor que se atém a debater, em especial, o conceito de humanização como constituinte da concepção de educação libertadora, estabelecendo, nessa perspectiva, uma correlação com as categorias citadas anteriormente, como é o caso dos conceitos de esperança, *ser mais*, inédito-viável, situações-limites e práxis.

Nesta abordagem, portanto, evidencia-se a investigação das seguintes obras em destaque: Ação cultural para a liberdade e outros escritos (2001); Pedagogia do Oprimido (2016a); Conscientização: teoria e prática da libertação (1979; 2016d); Educação e mudança (2025); Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992); Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2021); À sombra desta mangueira (2001b); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000); Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (2016c); Pedagogia dos sonhos

possíveis (2015).

Frente à centralidade que assume o conceito de esperança no processo de humanização e constituição da educação libertadora nas obras do autor, importante considerar a realização do diálogo com os conceitos de filosofia da práxis e de utopia concreta, de autoria de Ernst Bloch (2005; 2006). Este filósofo, conforme aponta Streck (2017), a partir da publicação da trilogia clássica intitulada “O princípio Esperança”, lançada entre os anos de 1954 e 1959, possuiu grande influência na concepção de esperança construída por Paulo Freire: “Segundo Bloch, o homem e o mundo não são seres perfeitos; ambos pertencem ao ‘ainda não’ e o homem apenas percebe fragmentos do futuro através de suas ações concretas” (Streck, 2017, p. 161).

A perspectiva da formação humana em Paulo Freire: fundamento e objetivo de uma pedagogia da práxis

A pedagogia humanizadora de Paulo Freire, na contemporaneidade, mostra-se relevante para pensar o papel da educação no processo de enfrentamento de um contexto de realidade marcado pelas injustiças e desigualdades sociais. Nesse sentido, a concepção de educação do autor, fundamentada numa perspectiva humanista, é premissa essencial para confrontar a concepção educacional desumanizadora, a qual comprehende os sujeitos, bem como os educandos, como seres passivos, da adaptação, a qual percebe “a consciência de um modo naturalista” (Freire, 1969, p. 16), criticando a cisão entre consciência e mundo. À educação situa-se uma de suas principais tarefas, ou seja, a da humanização, tal como coloca o professor Ernani Maria Fiori no prefácio da obra Pedagogia do Oprimido: “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana” (Freire, 2016b, p. 40).

Nesse debate, Freire identifica os processos e as estruturas de desumanização a que estão submetidas a classe trabalhadora, afirmindo esta realidade histórica como sendo a distorção da vocação ontológica de *ser mais*. Assim, posiciona-se criticamente em relação a este cenário de opressão, reivindicando a transformação das condições políticas e econômicas dos sujeitos oprimidos, tendo como base o processo pedagógico de luta coletiva.

Freire, portanto, situa o processo de humanização como sendo um desafio histórico,

reconhecendo-o na sua relação contraditória com as condições concretas de desumanização, vivenciadas na realidade objetiva, na qual os sujeitos se encontram inseridos. O autor coloca que a humanização reflete o projeto utópico da classe trabalhadora – qual seja, a transformação radical dos contextos de opressão que possui como referência a pedagogia da práxis como fundamento para a promoção de uma educação emancipadora e democrática. Assim, a pedagogia da práxis permite, aos educandos, uma leitura crítica da realidade e a construção de uma consciência voltada para a transformação social: “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (Freire, 2001, p. 116). Em contrapartida, a desumanização implica a ação cultural para a dominação, uma vez que busca negar a palavra e o pensamento crítico dos oprimidos, por isso, está assentada na transferência de conhecimento, negando o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva no processo educativo. Desse modo, humanização e desumanização se caracterizam como práticas educativas antagônicas.

Importante ressaltar o debate construído na obra *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (2001), no qual o autor discute os desafios para a construção de uma pedagogia da práxis enquanto processo de humanização, enfatizando alguns condicionantes sociais e políticos como obstáculos a serem enfrentados, dentre os quais, encontra-se vigente no processo educativo, o que ele denomina de “cultura do silêncio”, além dos mitos presentes nos ideais reformistas das forças políticas reacionárias (Freire, 2001). Conforme o autor, a modernização das estruturas da sociedade se mostra insuficiente frente à necessidade histórica de suplantar a sociedade de classes, de modo que a opressão possui como arcabouço a concepção da neutralidade política da educação, contribuindo para a “sacralização da ordem estabelecida” (Freire, 2001, p. 119).

Em sua obra *À sombra desta mangueira*, Freire coloca enquanto desafio para a humanização “a invenção democrática de nossa sociedade” (Freire, 2001b, p. 32), elemento que está articulado à necessária promoção de uma educação emancipadora e democrática, diante de contextos neoliberais de opressão e das inúmeras tentativas de silenciamento de suas obras nos dias de hoje. Sobre isso, Militão e Giorgi (2020) debatem sobre os ataques direcionados às ideias e à figura política que representa Paulo Freire frente aos setores conservadores do nosso

país, principalmente, demonstrado pelo movimento Escola Sem Partido (EsP), constituindo-se como um dos obstáculos, atualmente, para a implementação dos ideais da educação libertadora, fundamentada na pedagogia da práxis. Assim, colocam os autores que, a exemplo do que ocorreu no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o legado de Freire sofre com a censura ideológica, impondo ao autor uma espécie de segundo exílio. Nessa perspectiva, o movimento EsP, de acordo com os autores citados: “[...] passa a operar a partir de duas estratégias, que combinam o embate no plano discursivo e a busca da interdição via judicial de elementos substantivos do currículo, embargando também a atuação dos professores” (Militão; Giorgi, 2020, p. 283).

Militão e Giorgi (2020) se referem à “nova direita brasileira” como parte significativa da sociedade que atua no campo jurídico, contrapondo-se aos pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire, mas que se encontra afastada, profissionalmente, do campo educacional. Os autores identificam o PL nº n. 7.180/2014, como o primeiro projeto de lei nacional fundamentado nos objetivos do movimento Escola Sem Partido, que tinha como finalidade principal alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visando inserir o respeito às convicções dos alunos, pais e responsáveis, propondo a prevalência dos valores familiares sobre a educação escolar em conteúdos de ordem moral, sexual e religiosa.

Assim, os setores conservadores, ao incidirem sobre o currículo escolar e as políticas educacionais, influenciam e reafirmam os seus princípios e convicções nos conhecimentos que são construídos nas instituições educativas, refletindo no planejamento e nas propostas pedagógicas escolares que são desenvolvidas. Assim, a criação de estratégias de base autoritária ataca os pressupostos da pedagogia da práxis de Paulo Freire, afetando a sua consolidação nos espaços educacionais. Desse modo, as críticas às ideias de Freire, bem como o processo de criminalização dos docentes, em especial, aqueles que se utilizam de sua abordagem, reproduzem as perseguições que a área da educação e os seus profissionais vivenciaram no período das ditaduras estabelecidas nos países latino-americanos nas décadas de 1960 e 1970, em nome da defesa de uma educação moral, que busca evitar a disseminação dos princípios políticos da pedagogia da práxis, como apontam Militão e Giorgi (2020, p. 287): “Ao lado das questões de fundo moral e religioso, o combate ao componente político da educação é um dos

elementos que constituem um dos pontos centrais da atuação do EsP, denominados por eles, em suas definições genéricas e imprecisas como ‘doutrinação’ ou ‘marxismo cultural’.”

A concepção de uma pedagogia da práxis baseada em Paulo Freire, como instrumento de luta política contra a opressão da classe trabalhadora, constitui-se como uma ameaça ao poder autoritário dos setores conservadores da sociedade, por esse motivo, as ideias defendidas pelo autor, os programas e políticas de alfabetização de jovens e adultos preconizados por ele, são veementemente atacados desde o período da Ditadura Militar no Brasil. Militão e Giorgi reforçam que: “Opções autoritárias que visam impor determinada concepção de sociedade, opções que visam interditar determinados temas nas práticas educativas são incompatíveis com a perspectiva freireana, na medida em que a educação em Freire é essencialmente democrática [...]” (Militão, Giorgi, 2020, p. 297).

Paulo Freire atuou historicamente na defesa de um projeto democrático de educação e sociedade. Os pressupostos da pedagogia da práxis enfatizam a relevância da democracia de base popular com participação ampliada, pautada no diálogo e no respeito à diversidade de saberes, princípios estes que são integrados à responsabilidade histórica dos sujeitos com a humanização: “O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência” (Freire, 20205, p. 63). Assim, podemos considerar que a obra do autor, como um todo, constrói uma concepção humanista de educação, uma vez que coloca os seres humanos como sujeitos de intencionalidades, caracterizados pela vocação ontológica de intervirem na realidade, a partir da problematização da sua condição existencial. Posto isto, a realidade desafia constantemente os sujeitos, exigindo-se uma percepção e análise crítica a partir do conhecimento e consciência de si no mundo, uma vez que “a possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com as suas finalidades a fim de transformá-lo” (Freire, 1969, p. 10). Nesse debate, Freire problematiza uma pedagogia que possui uma dimensão utópica, de denúncia das situações de desumanização e anúncio de possibilidades e contextos humanizadores. Nas palavras do autor: “Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (Freire, 2025, p. 23).

Portanto, a humanização - ou gentificação, constitui-se como um fato histórico,

realizado em sociedade, e não um ideal abstrato, descolado da realidade objetiva. De acordo com Freire, o ser humano, como sujeito incompleto, é capaz de compreender, admirar e atuar no mundo com o objetivo de transformá-lo, representando uma atitude de formação dos homens-sujeitos. Assim, caracteriza o conceito de homens-sujeitos e de homens-objetos, pelo fato destes se reduzirem a “meros expectadores da realidade” (Freire, 1969, p. 10), ao passo que esses, a partir de uma atitude intelectual de investigação e compreensão crítica das situações de existência, mostram-se capazes de desvelar as situações-limites. Sobre a perspectiva das situações-limites, em sua relação com o conceito de humanização, destaca o autor: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações-limite em que os homens se acham quase coisificados” (Freire, 2016a, p. 158).

Gentificação, assim, remete ao conceito de humanização enquanto tarefa da educação, na qual os seres humanos devem vivenciar historicamente a sua humanidade de forma plena. Essa perspectiva fundamenta o conceito de pedagogia da práxis como sendo a expressão da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. Esta pedagogia assume o diálogo enquanto compromisso com a prática da liberdade, exigindo-se dos seres humanos e, em especial, dos educadores, um posicionamento de questionamento crítico ante os contextos de desigualdade e injustiça social que impedem os sujeitos de humanizarem-se. Porém, a pedagogia da práxis deve ter a intencionalidade e postura de enfrentamento às situações-limites: sendo baseada na esperança, fundamenta-se na confiança que os sujeitos possuem nas suas possibilidades e na sua capacidade criadora, compreendendo a potencialidade de transformação de uma dada realidade social. Assim, reconhece a esperança como elemento imperativo do processo dialógico: “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. Seu encontro é vazio e estéril” (Freire, 2016a, p. 47).

Interessante considerar que Freire cita na obra *Pedagogia da Indignação* o conceito de desgentificação quando comenta, indignado, o assassinato do indígena pataxó Galdino: “Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que descresceram no lugar de crescer” (Freire, 2000, p. 65). Desgentificação, assim, associa-se ao processo de

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desumanização e opressão, educação bancária e invasão cultural.

A pedagogia da práxis, portanto, apresenta o diálogo como um exercício de humanização fundamental ao processo educativo, consistindo em permanente desafio aos educadores, na medida em que exige confiança e respeito aos saberes e experiências de vida de cada sujeito na perspectiva de enfrentamento dos conflitos e na construção do conhecimento. Por esse motivo, o diálogo se evidencia como ato colaborativo entre os sujeitos, o qual exige uma postura de humildade, confiança e a comunhão de esforços diante das situações-limites. Desvelar e ultrapassar as situações-limites corresponde a uma ação histórica, no intuito de alcançar o que Freire denomina de “possível não experimentado” (Freire, 2016d, p. 61).

O autor defende a pedagogia da práxis como movimento de denúncia da situação opressora resultante da inserção crítica do sujeito na realidade, outrossim, como compromisso de enfrentamento dos desafios que estão postos na vida social. Porém, considera-se que os sujeitos podem assumir uma postura tanto de imobilismo, neste sentido, percebem a situação em que se encontram como intransponível, quanto de espanto, embate e superação das situações-limites, como debate o autor: “(...) ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham na sua superação” (Freire. In: Freire, 1992, p. 205). Para Freire, admirar o mundo implica objetivá-lo para compreendê-lo, respondendo aos desafios a partir da ação e reflexão: “Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e comprehende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da práxis” (Freire, 1969. p. 10).

Freire tem como base o filósofo Álvaro Vieira Pinto para debater o conceito denominado de situações-limites, afirmando que as mesmas não podem ser apreendidas como dificuldades intransponíveis para a humanização e libertação dos sujeitos, mas como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, 2016a, p. 151). Os sujeitos incidem sobre as situações-limites a partir do que Freire denomina de atos-limite, pretendendo-se a sua superação “em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2016a, p. 152). Assim, o conceito representa os obstáculos vivenciados pelos sujeitos imersos em uma realidade de opressão e injustiça social, adversidades estas que devem ser enfrentadas e superadas a partir do compromisso político com a transformação das estruturas sociais desumanizantes.

Em sua obra intitulada *Conscientização* (Freire, 1979b; 2016d), considera que o reconhecimento da importância da luta coletiva por parte dos sujeitos oprimidos emerge da compreensão das contradições de sua situação existencial. Sendo assim, a mobilização pela busca dos sonhos possíveis - ou inéditos-viáveis, conforme debate o autor, manifesta-se a partir do conhecimento crítico da realidade e do compromisso da luta com a criação das condições sociais que possibilitem a realização dos projetos e sonhos pelos quais os sujeitos anseiam. Neste debate, o conceito de esperança representa, na obra de Freire, elemento central à pedagogia da práxis.

Na próxima seção, a presente discussão aprofundará a análise da categoria esperança, enquanto componente fundamental à concepção de educação libertadora, na perspectiva da formação humana em Paulo Freire. A discussão proposta articula o conceito de esperança baseado em Freire, à premissa da utopia concreta do filósofo Ernst Bloch.

A esperança como alicerce da formação humana em Paulo Freire

Freitas (2004; 2014) ao analisar a dimensão política da educação nas obras de Paulo Freire, salienta a esperança como temática central para a construção da concepção de educação libertadora do autor, destacando o inédito-viável como possibilidade histórica de ruptura de uma educação orientada pela lógica do mercado. Nesse aspecto, o inédito-viável possui uma dimensão epistemológica, porquanto está assentado na curiosidade como necessidade ontológica do ser humano, constituindo-se como um ato de conhecimento de si e do mundo, fundamentado na capacidade de compreender a realidade social como objeto de estudo e análise crítica. Desse modo, o inédito-viável constitui a “a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade concreta como alternativa ao que denuncia. É expressão concreta da assunção ao risco de criar novas possibilidades” (Freitas, 2004, p. 99).

Para Freire, o conhecimento necessário à construção dos inéditos-viáveis está articulado à curiosidade epistemológica, premissa que cumpre papel fundamental no movimento de desvelamento das situações-limites, enquanto processo de indagação da realidade objetiva, que “nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2016c, p. 33). O autor acrescenta que a curiosidade epistemológica não se caracteriza como um processo natural, portanto, não é

produzida de forma automática, mas se configura como um exercício de formação que é “histórica e socialmente construída e reconstruída”, no sentido do “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2016c, p. 33).

O desenvolvimento da curiosidade epistemológica, assim, está intrinsecamente relacionado ao desvelamento das situações-limites, pois ao compreenderem criticamente as condições determinantes da sua situação existencial, a partir da sua relação com o mundo e com o outro, o resultado do movimento de apreensão sobre a realidade em que estão imersos se configura no que autor denomina de *percebido destacado*, revelando-se como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 2016a, p. 152). Posto isto, o autor defende a critização da consciência, a qual, segundo Freitas, exige “a assunção de uma postura reflexivo-crítica dos sujeitos em função da qual poderá, a *curiosidade espontânea*, tornar-se *curiosidade epistemológica*” (Freitas, 2004, p. 108).

A partir desta compreensão, Freire debate o ato da pesquisa como elemento necessário e permanente da educação. Cabe lembrar que, no nosso entendimento, a pedagogia da práxis compreende o processo de pesquisa como exercício reflexivo de constante indagação, investigação e questionamento da realidade. Nessa perspectiva, inclui a relação dialética entre a leitura do mundo como movimento permanente e inacabado e as ações empreendidas sobre a realidade enquanto a materialização histórica dos inéditos-viáveis.

Os inéditos-viáveis, conforme Freire, fundamentam-se na luta com esperança, uma vez que possuem uma natureza utópica, assumindo-se o risco, a partir da práxis libertadora, de transposição das condições sociais para a materialização dos sonhos coletivamente almejados. Entretanto, Freire não nega a existência da desesperança como uma dimensão desafiadora dos sujeitos: “(...) a desesperança nos immobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 1992, p. 10). Nesse debate, a esperança representa uma ação de formação que emerge a partir do exercício crítico de desvelamento das situações-limites e responsabilidade política com a sua superação, tal como expressa o autor:

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas, num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo

que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (Freire, 2016a, p. 152).

A pedagogia da práxis se reflete como prática humanizadora a partir da vocação histórica dos seres humanos para serem mais, porém, Freire discute a outra possibilidade existencial, quando se refere à desumanização. Dessa maneira, coloca que a desumanização não se expressa apenas “nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (Freire, 2016a, p. 62). Entretanto, mesmo concebendo a desumanização como sendo possibilidade histórica, mas não *destino dado* – expressão utilizada pelo autor, uma das tarefas políticas da pedagogia da práxis é levar os oprimidos a buscarem recuperar a sua humanidade roubada, libertando e restaurando a si mesmos, bem como os seus opressores (Freire, 2016a). Ernst Bloch, do mesmo modo que Freire, debate uma perspectiva de formação humana, argumentando que a vontade do ser humano “objetiva algo mais, e tudo o que conquista tem o gosto desse algo mais. De modo que a vontade não apenas tenta viver além de suas próprias condições, mas além das circunstâncias precárias (Bloch, 2006, v. 2, p. 9).

Para Freire a pedagogia da práxis assume a característica de uma pedagogia da esperança. Ao defender a esperança como necessidade ontológica, mas, igualmente, enquanto processo de formação humana, não nega a existência da desesperança como dimensão que nos imobiliza e “nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 1992, p. 10). Entretanto, apesar do autor reservar à esperança o papel primordial no embate e na luta pelo alcance dos inéditos-viáveis, considera que ela deve ancorar-se na prática para se materializar historicamente. Por esse motivo, defende uma educação da esperança: “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (Freire, 1992, p. 10).

Outrossim, a pedagogia da práxis é fundamentada no diálogo, sendo o mesmo, componente necessário à experiência democrática da educação. Freire atribui à esperança uma dimensão política que comprehende o processo de tomada de consciência crítica da situação existencial e anúncio de alternativas ineditamente viáveis, por esse motivo, tão relevante se coloca a esperança ao exercício do diálogo. Sobre a articulação do diálogo à dimensão política da esperança, enfatiza Freire: “Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está

na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (Freire, 2016a, p. 140).

Ernst Bloch utiliza a expressão “atividade de buscar”, quando se refere ao desejo permanente dos seres humanos pela concretização de seus anseios e necessidades, as quais são definidas por antecipação. Assim, da mesma forma que Freire, quando debate o conceito de *ser mais*, Bloch comenta que o anseio por algo é exigente e impaciente, e almeja a sua satisfação, destacando o conceito de *querer-fazer*: “[...] o querer será tanto mais intenso quanto mais vividamente o alvo, concebido em comum com o desejar, tiver assumido a forma de um ideal” (Bloch, 2005, p. 51). Para a concretização destes ideais, Bloch enfatiza que as ações dos sujeitos devem estar mediadas pela “esperança lisonjeira e perversamente estimulada” (Bloch, 2005), pois do contrário, o medo e o niilismo passam a sustentar uma existência desesperadora e um temor em relação ao vazio que compreende o futuro, manifestando-se na desesperança.

Assim como Freire, Bloch salienta a práxis como componente fundamental da esperança para a concretização do que *ainda-não-se-tornou* ou do que *pode-vir-a-ser*, expressões estas utilizadas por Bloch (2005). O filósofo diferencia o saber enquanto teoria-práxis do saber contemplativo, uma vez que representa o conhecimento aliado a uma ação intencional, constituindo-se para além da ilusão de uma vida melhor, tornando-se atividade projetada e planejada. Nesta discussão, Bloch caracteriza a esperança como afeto expectante, problematizando o seu caráter antecipatório, quando nos referimos a sua intencionalidade e ao seu conteúdo. Os afetos expectantes, que incluem sentimentos como a angústia, o medo, a esperança e a fé, são os que possuem “uma intenção pulsional de amplo alcance, cujo objeto pulsional não está disponível na respectiva acessibilidade individual e tampouco no mundo ao alcance da mão, tendo lugar, assim, ainda na dúvida de sua finalização ou de sua ocorrência” (Bloch, 2005, p. 77). Entretanto, apesar da esperança apresentar a expectativa do *ainda-não* (expressão utilizada por Bloch), ou seja, do projeto que ainda não se concretizou, aliada à práxis, possui, na sua intencionalidade, a possibilidade de satisfação e concretização. A esperança, nesse aspecto, necessita do que o filósofo denomina de *interesse revolucionário*, para romper com a situação existencial de angústia, sofrimento e privação do ser humano, necessita, portanto, da práxis: “Somente esta práxis pode transportar a causa pendente do

processo histórico, a naturalização do homem, a humanização da natureza, da possibilidade real para a realidade” (Bloch, 2005, p. 244).

Interessante considerar que Bloch define que a esperança pode se caracterizar tanto como sentimento de *autopreservação*, como também pode se desenvolver como sendo *auto-expansão*. Assim, a esperança quando se percebe limitada ao âmbito da autopreservação, está limitada à satisfação do imediato. Contudo, para romper com a característica imediatista e se tornar *auto-expansão*, necessita de uma abertura para a produção do conhecimento crítico, fundamentada na desmistificação da realidade, sendo resultado do processo de esclarecimento das contradições que caracterizam as situações de desumanização. No sentido da *auto-expansão*, a esperança se constitui como *fome economicamente esclarecida* (Bloch, 2005), da qual parte o imperativo de satisfação e realização para aquilo que impulsionam os sujeitos para frente.

Bloch, assim como Freire, considera que o processo do planejamento assume a imperativa função de antecipar, em termos ideais, o direcionamento de nossas ações. Assim, o ato de planejar está na base da esperança - que parte de um propósito, que determina o modo de agir e submete a ação humana à vontade do sujeito que sonha. A esperança é a idealização dos objetivos e propósitos planificados na imaginação criadora, sendo esta necessária à intencionalidade das ações e ao direcionamento do olhar, antevendo a materialização do sonho diurno. Bloch aponta que os sonhos movidos pela esperança “[...] sempre procedem de uma carência e querem se desfazer dela.” (Bloch, 2005, p. 79). De acordo com Bloch, os sonhos diurnos, aliados à imaginação criadora de um mundo melhor, reforçam as imagens e a ousadia de romper com a possibilidade de renunciar à esperança:

Mas quantos outros sonhos diurnos ideais conservaram a coragem e a esperança dos seres humanos, não desviando os olhos do real, mas, ao contrário, encarando a sua evolução e o seu horizonte. Quantos reforçaram, pela via da antecipação, do sobrepujamento e de suas imagens, a vontade de não renunciar (Bloch, 2005, p. 79).

Assim, Münster coloca como traço significativo do espírito utópico de Bloch a inter-relação entre “o conceito de *utopia* com o de *esperança crítica*, que visa à negação de todas as relações humanas baseadas na alienação e na dominação, e a articulação desta esperança com

o projeto (utópico) de uma revolução ética” (Münster, 1993, p. 19). De acordo com Münster (1993), a perspectiva da formação humana em Bloch, portanto, seria delineada a partir de uma nova dimensão ético-política das relações humanas, neste sentido, a esperança estaria articulada a um projeto utópico de sociedade que implicaria no objetivo de uma revolução ética aliada a uma revolução das estruturas econômicas da sociedade, sendo orientada pelos “ideais de igualdade e fraternidade sintetizados pela Revolução Francesa, mas também os objetivos de uma revolução socialista” (Münster, 1993, p. 19).

Neste debate, Bloch define os conceitos de *otimismo militante* e *utopia concreta*, premissas amplamente articuladas à teoria da pedagogia da práxis de Paulo Freire. Desse modo, podemos afirmar que, tanto Bloch, como Freire, consideram a luta com esperança como expressão de um *otimismo militante*, orientadas pelo compromisso com o desenvolvimento do conhecimento libertador e com a materialização do sonho almejado. Ambos os autores, portanto, concebem a utopia – enquanto *utopia concreta*, fundamentada na esperança crítica, apontando-a como sendo “[...] um *topos* da atividade humana orientada para um futuro, um *topos* da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos” (Münster, 1993, p. 25).

Bloch considera que a antecipação das imagens utópicas representa um processo aliado à construção da esperança crítica, destacando o conceito de *consciência antecipadora*, a qual alia o princípio esperança com o processo de antever as imagens do desejo de um mundo melhor para si, na perspectiva de um *sonhar-para-adiante*. A consciência antecipadora vinculada ao afeto esperança impulsiona a concretização de um propósito, o aspecto desejante com um além melhor (Bloch, 2005). Podemos enfatizar, portanto, que tanto para Freire, como para Bloch, a esperança existe como impulso para a superação de uma condição precária e opressora em relação à situação existente, nesse contexto, o conceito de humanização integra o desejo de uma vida melhor, mesmo para aqueles que sofrem as maiores privações.

Considerações finais

A construção dos sonhos possíveis em educação configura-se como compromisso histórico de uma pedagogia da práxis, processo que deve ser problematizado e edificado coletivamente. A partir de Paulo Freire, a pedagogia da práxis assume a perspectiva da transformação social, sendo caracterizada como espaço de possibilidades, alicerçada na

esperança crítica, compreendida não como dimensão contemplativa, mas como processo que parte de um propósito e busca das alternativas que rompam com um contexto de desigualdade e injustiças sociais que vivencia a classe trabalhadora na contemporaneidade.

Neste debate, Freire situa a esperança como necessidade ontológica, com uma potencialidade criticamente transformadora, elemento necessário à busca dos projetos ineditamente-viáveis à educação. Uma pedagogia da práxis, fundamentada na esperança, implica um compromisso de engajamento dos seres humanos para vivenciarem a sua condição para o ser mais. Porém, as condições de opressão a que os sujeitos se encontram submetidos impedem-nos de experimentar, de forma plena, a sua humanização. Nesse contexto, as amarras opressivas, reflexos de uma ordem política e econômica injusta, refletem as situações-limites, as quais são compreendidas enquanto obstáculos que impedem a concretização dos sonhos possíveis ou da utopia concreta – conforme conceito debatido por Ernst Bloch.

A formação humana em Paulo Freire é assumida como finalidade da concepção libertadora da educação, fundamentada na perspectiva da ação e reflexão. Nessa ótica, considera-se relevante debater a esperança como premissa fundamental para humanização dos sujeitos que vivenciam determinadas situações de opressão. Conforme ponta Freire, uma das tarefas da pedagogia da práxis é desvelar as situações-limites e vislumbrar as possibilidades do inédito-viável, fundada em referenciais teórico-críticos.

A concepção humanista de Freire, representa uma perspectiva fundamental da pedagogia da práxis, no qual o autor se posiciona radicalmente contrário à educação e aos contextos de realidade desumanizadores. A desumanização representa a distorção histórica da vocação do ser mais. Desse modo, a partir da luta coletiva, Freire reivindica a transformação das situações de desumanização, salientando as possibilidades de os sujeitos criarem e recriarem a sua própria história. O processo de intervenção na realidade exige o compromisso político e o exercício coletivo com a construção de um conhecimento libertador, que se revela na tomada de consciência de si e do mundo.

No debate proposto, os conceitos de humanização – ou *gentificação*, foram problematizados em sua relação com o exercício do diálogo, caracterizado como sendo um desafio permanente às práticas pedagógicas que buscam a superação das situações-limites, as quais emergem a partir da imersão e indagação dos sujeitos em relação à sua realidade objetiva.

Nesse movimento, Freire coloca que é imprescindível que a construção dos inédito-viáveis na educação esteja articulada à promoção da curiosidade epistemológica, que possibilita o questionamento sobre o mundo, implicando no exercício de indagação, problematização, investigação crítica do contexto na qual os sujeitos se encontram imersos.

A concepção de formação humana em Paulo Freire e Ernst Bloch, concretiza-se a partir de uma pedagogia da práxis, caracterizada, entre outros aspectos já salientados, a partir do exercício da esperança crítica, a qual não prescinde à vontade ativa, neste sentido, ela se desenvolve como auto-expansão. Assim, consideram a esperança para além de sua tendência contemplativa, ou seja, demarcam a sua característica enquanto auto-expansão – terminologia utilizada por Bloch. Contudo, a esperança necessita de um propósito planificado pela imaginação criadora, portanto, assume-se como esperança crítica fundamentada em ação intencional, antevendo a materialização dos sonhos almejados. Ambos os autores conferem a característica de movimento e de possibilidade à esperança, entendendo-a como experiência histórica. Portanto, tanto Freire, como Bloch, compreendem o processo de formação humana a partir do princípio da esperança crítica, destacando-se o conceito de consciência antecipadora enquanto elemento que impulsiona as imagens que refletem as mudanças e ações necessárias para os sujeitos realizarem a sua humanidade.

Referências

- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. V. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. V. 2. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Prefácio: Ernani Maria Fiori. 60^a. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016d.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 52^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Ana L. S. **Prefácio: Pedagogia dos sonhos possíveis**: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Paulo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 39-45.

MILITÃO, Andréia Nunes; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Paulo Freire: o educador proibido de educar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 279-299, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
Acesso em: 8 set. 2025.

MÜNSTER, Arno. **Ernst Bloch**: filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

STRECK, Danilo. **Esperança**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 161-162.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 26/09/2025

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

