

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Eliza Militz de Souza

O CONCEITO DE *LIBERDADE* NA OBRA DE PAULO FREIRE

Santa Maria, RS
2020

Eliza Militz de Souza

O CONCEITO DE *LIBERDADE* NA OBRA DE PAULO FREIRE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em , da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em História**. Defesa realizada por videoconferência.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Henrique Armani

Santa Maria, RS
2020

Souza, Eliza Militz de
O conceito de liberdade na obra de Paulo Freire /
Eliza Militz de Souza.- 2020.
79 f. ; 30 cm

Orientador: Carlos Henrique Armani
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em História, RS, 2020

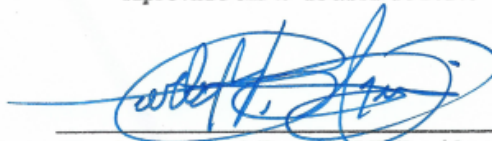
1. História intelectual 2. Liberdade 3. Paulo Freire
I. Armani, Carlos Henrique II. Título.

Eliza Militz de Souza

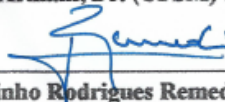
O CONCEITO DE *LIBERDADE* NA OBRA DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em 09 de abril de 2020:



Carlos Henrique Armani, Dr. (UFSM) (Presidente/orientador)



José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)



Mozart Linhares da Silva, Dr. (UNISC)

Beatriz Teixeira Weber, Dra. (UFSM) Suplente

Santa Maria, RS, 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria pelo acolhimento durante todos estes anos de graduação e mestrado em História. Agradeço à CAPES pela bolsa disponibilizada, o que tornou possível a minha dedicação exclusiva a esta pesquisa.

Agradeço a todos os professores que tive durante o curso e que me servem de inspiração todos os dias. Aos que foram coordenadores do PPGH durante o período de mestrado, Luís Augusto Farinatti e Adriano Comissoli, pela disposição e dedicação que destinam aos alunos, sempre procurando resolver as questões de forma acolhedora e humana.

Agradeço à secretária do PPGH, Patrícia, pela boa vontade e bom humor diário com que nos recebia. Ao meu orientador e amigo, Carlos Armani, pela confiança, dedicação e horas de conversa e debate, que me proporcionam reflexões constantes sobre a História. À minha família: minha mãe, Nara, por ser entusiasta de minha pesquisa, à minha irmã, Letícia, por ser suporte nos momentos difíceis e ao meu pai, Rogério, pela confiança e apoio.

Aos meus amigos e companheiros com quem dividi momentos de estudo e escrita: Marjorie Ribeiro, Christopher Machado e Bruno Schreiner. Aos meus colegas de curso, que tornaram este processo mais leve ao formarmos uma rede de apoio: Gabriela Rotilli, Francesco Santini, Gabriela Costa, Géssica Marques, Jonas Migotto, Thaís Balk, Bruno Martins, Bruno Trindade, Luciano Costa, Eduardo Perius. Obrigada!

*Não à guerra, não à miséria, não à fome,
não ao latifúndio.*

(Criolo MC)

RESUMO

O CONCEITO DE *LIBERDADE* NA OBRA DE PAULO FREIRE

AUTORA: Eliza Militz de Souza

ORIENTADOR: Carlos Henrique Armani

Esta pesquisa ligada à história intelectual e à teoria da história, tem como objetivo estudar alguns conceitos utilizados por Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido*(1968) e em *Pedagogia da autonomia*(1996). O principal conceito analisado é o de liberdade justamente porque este parece ser o horizonte utópico do autor. Ele desenvolve sua obra utilizando outros conceitos como humanização, alienação, mudança social, opressão, autonomia que também são discutidos e analisados nesta pesquisa e que levam a uma reflexão do que se entende por liberdade, ou, como desenvolve o autor, por libertação, já que ele a entende como um processo permanente. Assim, a metodologia utilizada é a hermenêutica filosófica, de modo que os seres humanos elaboram a capacidade de deixar algo em aberto por meio da linguagem, sem estabelecer conclusões definitivas e sempre estabelecendo novos significados para os conceitos.

Palavras-chave: Liberdade. Autonomia. História intelectual.

ABSTRACT

THE CONCEPT OF *FREEDOM* IN THE WORK OF PAULO FREIRE

AUTHOR: Eliza Militz de Souza
ADVISOR: Carlos Henrique Armani

This research linked to intellectual history and the theory of history, aims to study some concepts used by Paulo Freire in the work *Pedagogia do oprimido* (1968) and in *Pedagogia da autonomia* (1996). The main concept analyzed is *freedom* precisely because this seems to be the utopian horizon of the author. He develops his work using other concepts such as humanization, alienation, social change, oppression, autonomy that are also discussed and analyzed in this research and that lead to a reflection of what is meant by *freedom*, or, as the author develops, by liberation, since he understands it as a permanent process. Thus, the methodology used is the philosophical hermeneutics, so that human beings develop the ability to leave something open through language, without establishing definitive conclusions and always establishing new meanings for concepts.

Keywords: Freedom. Autonomy. Intellectual history

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	O CONTEXTO E O SENTIDO DO CONCEITO DE LIBERDADE NA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	17
2.1	O CONTEXTO DO AUTOR E SUAS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	17
2.2	O CONCEITO DE LIBERDADE	27
2.3	HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO	30
2.4	LIBERDADE COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO.....	35
2.5	AÇÃO ANTIDIALÓGICA E IDEOLOGIA	39
2.6	LIDERANÇA REVOLUCIONÁRIA E DIÁLOGO.....	40
3	A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE LIBERDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE: LIBERDADE E AUTONOMIA.....	44
3.1	O CONTEXTO DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	44
3.2	A PROPOSTA DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO	48
3.3	HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE, UTOPIA E FUTURO	54
3.4	LIBERDADE E AUTORIDADE	59
3.5	AUTONOMIA PARA EXERCER A LIBERDADE.....	62
3.6	EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO.....	70
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria, cuja área de conhecimento é classificada como *História, Poder e Cultura*, está ligada à linha de pesquisa *Fronteira, Política e Sociedade* e trata-se de uma pesquisa acerca de conceitos utilizados por Paulo Freire em sua obra, ou seja, é uma pesquisa desenvolvida a partir dos métodos da área da História Intelectual sob orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique Armani.

A pesquisa acadêmica em história, bem como a ação docente, está ligada à apresentação, interpretação, decodificação, reflexão, atribuição de sentido, reformulação, criação e recriação constante de determinados conceitos. Eles advêm de autores lidos ou sujeitos históricos a que temos contato, visto que alguns são a referência sobre determinados conceitos. Alguns destes utilizados nesta pesquisa têm como referência o educador Paulo Freire. Autores historiadores, educadores e filósofos também escrevem e falam de conceitos usados por Paulo Freire em sua obra e relações pessoais, suscitadas em diálogos.

Conceitos são determinações, ou seja, existe um certo consenso entre atribuições de sentido às palavras que usamos. Elas partem de reflexões individuais que têm o potencial de torná-las coletivas e que, ao mesmo tempo, a coletividade tem o potencial de propor reflexões ao indivíduo, em termos de dialética hegeliana, para a reflexão e reformulação dos conceitos. Em termos humanistas também, ao considerar as relações entre os indivíduos e tomando-o por base e princípio.

Mas há reflexões sobre o mundo que não estão restritas apenas a relações humanas; sobre um mundo que é também histórico e também nos propõe reflexões, ações e transformações e que, transgredindo os limites do humanismo, não toma os indivíduos como princípio. A disseminação dos conceitos que estão contidos na linguagem dos indivíduos no papel de sujeitos, dotados de subjetividade e capazes de gerar reflexão e ações modificadoras ou conservadoras no mundo tem como objetivo atingir os seres humanos, mas o que provoca tais reflexões não são somente os humanos, mas o mundo não-humano também natureza, objetos históricos, monumentos, entre outras coisas que nos afetam diariamente. Entretanto, Paulo Freire, autor que é o foco da pesquisa, tem uma visão de mundo humanista, embora, durante sua vida, sua teoria fosse constantemente repensada.

As verdades estabelecidas, mas ao mesmo mutáveis, então dentro de um processo que

as transforma, inevitavelmente, com o tempo. Surge, então, a necessidade de trabalharmos determinados conceitos aqueles que são necessários para um entendimento da nossa prática coerente enquanto seres humanos existentes *em um* e *com um* mundo que nos cobra ações em determinados aspectos ou que nos faz pensar sobre ele.

Ankersmit (2011) ao falar sobre o giro linguístico, aponta para a existência de verdades *sintéticas* e verdades *analíticas* como elementos indissociáveis da escrita da história. As verdades *sintéticas* são produzidas a partir da experiência, baseadas nos fatos. Já as verdades *analíticas* são baseadas em significados independentes dos fatos vividos pelos sujeitos, são verdades conceituais e, reconhecendo o papel dos historiadores e educadores no processo de formação, é necessário também compreender a importância de uma autoconsciência conceitual, de modo que somos responsáveis por apresentar verdades conceituais de forma categórica aos *educandos* conceito engendrado por Paulo Freire e à sociedade no geral.

Mas os fatos, a experiência vivenciada, também engloba verdades conceituais, não existimos em um mundo que não possamos compreender através de conceitos definidos na linguagem. Verdades conceituais também são formadas no convívio ou, como *corporeificação das palavras pelo exemplo*, como escreve Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996).

O pernambucano Paulo Freire (1921-1997) é um dos teóricos mais lidos e citados em trabalhos acadêmicos. Segundo Afonso Celso Scocuglia, o autor possui uma obra bastante vasta “composta por vinte e cinco livros, além de textos, artigos, seminários, conferências. Influenciou grande número de pesquisadores em todo o mundo, constando catalogadas mais de 6.000 publicações que têm as suas ideias e a prática delas, como referência direta” (SCOCUGLIA 1999, p. 08).

Sua obra mais importante ou de maior impacto, *Pedagogia do oprimido*(1968), traz, na cronologia de obras do autor, um importante passo para a formulação de uma pedagogia que se compusesse por valores dos *oprimidos* a fim de que formassem sua própria pedagogia no sentido de constituírem-se como agentes da sua própria história na direção de sua emancipação. De tornarem-se, a partir do movimento, da dialética, *seres-para-si*.

A consciência de si é um elemento que faz parte do que se pretende entender como *liberdade* na existência humana para Freire e sob influência hegeliana. Mas a relação entre *consciência* e *liberdade* implica outros conceitos que são colocados por Freire. Para o autor, *limites* que são baseados em uma *disciplina* construída e estabelecida pelo próprio sujeito o que demonstra o caráter humanista de sua obra, ao tomar o indivíduo como princípio de modo

que ele mesmo estabeleça a moral que deve se submeter precisa de *autoridade* para estabelecer tais limites a si mesmo. Assim, o autor trabalha tais conceitos, delimitando-os para que, por exemplo, a autoridade não se transforme em *autoritarismo*, promovendo a imposição de limites aos outros já que estes devem ser reconhecidos pelo próprio sujeito da ação.

Além destes conceitos, Freire também trabalha o conceito de *autonomia*, essencial para compreender *liberdade*. Agir e saber porque agir de determinadas formas tem a ver com *consciência, autonomia e liberdade*. A proposta deste trabalho é compreender a significação e a historicidade do conceito de *liberdade* proposta por Paulo Freire em sua obra. Serão objetos desta pesquisa, portanto, os livros *Pedagogia do oprimido*, de 1968, e *Pedagogia da autonomia*, de 1996. A primeira foi escolhida por ser a obra mais difundida do autor e que aborda o conceito de liberdade, que já havia começado a se desenvolver na obra anterior, *Educação como prática da liberdade* (1967).

A segunda obra a ser analisada foi selecionada porque foi a última obra do autor publicada enquanto ele ainda vivia, no ano de 1996, portanto faz parte da fase final do desenvolvimento do conceito de *liberdade* para ele, de modo que mobiliza vários outros conceitos para tratar deste, como *autoridade, autoritarismo, autonomia*, etc. Esta pesquisa pretende aproximar a obra de Paulo Freire à teoria da história e à história intelectual.

É necessário, portanto, para além da análise de suas obras e de trabalhos produzidos sobre ela, uma análise de obras teóricas que vão dar base e sustentação para a pesquisa na área de História. História das ideias (ou história intelectual), para Franklin Baumer, é uma tentativa de responder às questões perenes. Ele define:

São questões que o homem levanta, mais ou menos continuamente, através de todas as gerações e de todas as épocas. Deve distinguir-se das questões meramente temporárias ou oportunas que têm a sua altura própria e depois caem no esquecimento, porque ou são resolvidas ou não parecem mais relevantes. (BAUMER, 1990, p. 25)

As questões perenes, para ele, são cinco: Deus, Natureza, Homem, Sociedade e História. São questionamentos que as sociedades históricas possuem porque dizem respeito à própria existência humana e seu universo. Porém, estão todas relacionadas entre si e, dependendo do período que é analisado, uma toma maior importância que as outras, mas os questionamentos sobre elas, no geral, sempre existem.

Justamente por isso é que a história das ideias é algo que tenta “abrir portas nos muros que a especialização levantara entre seções do conhecimento” (BAUMER, 1990, p. 19), ao mesmo tempo em que ela só é possível de existir com a relação entre estes conhecimentos e as questões levantadas para que se possa construí-los.

São questões perenes presentes em *Pedagogia do oprimido*, e *Pedagogia da autonomia*, a *sociedade* e o *ser humano*, que são pontos fundamentais de que o autor trata, mas também fazem parte da construção da obra do autor as questões relacionadas à *História*, à *natureza e a Deus*, de modo que uma ética cristã é inerente a Paulo Freire e ao desenvolvimento de sua teoria do conhecimento. Conceitos como *liberdade*, *luta de classes*, *alienação*, *transformação social*, *diálogo*, *humanização*, *opressão*, *conscientização*, *comunhão*, *autonomia* são centrais no pensamento de Freire. E eles fazem parte tanto de uma teoria da sociedade, como também de uma teoria do ser humano, as quais são mobilizadas por Freire em sua obra.

É necessário levar em conta alguns aspectos para poder analisar o pensamento de Paulo Freire dentro de seu contexto histórico,

[...] uma vez que se entende que não existe mundo das ideias (ou mundo do texto) fora de um mundo formado por uma totalidade de entes que se remetem uns aos outros (...). Por outro lado, parte desse mundo somente se torna mundo (no caso, o mundo da obra) como tal por meio de uma textualização. (ARMANI, 2015, p. 82)

Os conceitos utilizados por Paulo Freire para formular determinados tipos de pensamento estão relacionados com sua própria vida e com o contexto social, político, econômico e linguístico da época em que escreveu. As suas mudanças de contexto e sua história de vida apresentam mudanças significativa na sua obra. Isso auxilia no processo de descoberta das intenções do autor na escrita, como orientam alguns dos princípios da história intelectual.

Dessa maneira será possível buscar uma relação entre os casos individuais que ajudam a construir determinados conceitos usados pelo autor e que possuem um significado e as questões e paradigmas que norteiam o pensamento de alguns de seus principais interlocutores, que nos orientam e ajudam a formular uma interpretação do pensamento do autor, como também uma visão geral de vida e de nossa condição no mundo.

É fundamental considerar o contexto dos intelectuais a serem analisados nas pesquisas de história intelectual, pois eles fazem parte da sociedade sobre a qual escrevem, mas não são

um mero produto ou resultado de onde e quando vivem, abrindo espaço para a formulação de novas teorias que façam sentido para sua contemporaneidade, considerando que há continuidades, mas também descontinuidades ao longo dos processos históricos.

É inerente aos seres humanos a permanência incansável na busca pelo sentido das coisas e isso se faz por meio da linguagem. Esta, por sua vez consiste na apresentação de estados de coisas a si mesmo e aos outros. Por meio da linguagem, os seres humanos elaboram a capacidade de deixar algo em aberto, sem estabelecer conclusões definitivas, já que somos finitos o que caracteriza a hermenêutica, que consiste da metodologia desta pesquisa.

Assim, estamos sempre reconsiderando as possibilidades das verdades e sempre reescrevendo histórias, o que nos auxilia a projetar objetivos futuros e desenvolver meios para alcançá-lo. Além disso, a hermenêutica é a arte de interpretação e entendimento, é uma forma de estar no mundo, mais do que uma metodologia. Implica como nos relacionamos no mundo, de modo prático, trata a interpretação como forma de ação do mundo.

A hermenêutica filosófica busca seu fundamento no mundo da vida. Não há como chegar a uma verdade por meio da interpretação de textos como se eles representassem a ciência histórica de forma isolada do restante do mundo. É necessário levar em conta também os aspectos sociais e culturais. “A linguagem que a hermenêutica considera central não é apenas a dos textos. Ela se refere também à condição fundamental de todas as ações e criações humanas” (GADAMER, 2014, p. 116).

Ao estarmos constantemente narrando de novo nossas histórias, transformando verdades na busca pelo sentido que se renova, pode-se conceber que as histórias prendem nossa atenção porque a partir dela conseguimos nos reconhecer no outro humano, no outro acontecimento com a interpretação hermenêutica. “Com as nossas histórias, com cada uma das nossas decisões da vida prática, colaboramos para construir uma comunidade baseada no que tem sentido para nós, naquilo que nos parece ser o bem, o melhor, o justo” (GADAMER, 2014, p. 118).

Nesta direção, Rösen também trata sobre o processo de constituição de sentido. O ser humano, inevitavelmente mergulhado no espaço familiar (não consideremos necessariamente o conceito de família nuclear burguesa, mas as primeiras pessoas com quem o sujeito tem contato), espaço escolar (ou educacional), espaço social e espaço profissional sofre com ações e acontecimentos que não necessariamente são de sua vontade e dessa forma ele trabalha para mudar a direção dos acontecimentos. O autor coloca:

Na atividade de constituição de sentido pela consciência histórica estão presentes dois elementos: um momento constitutivo do sofrer as coisas do mundo próprio não acontecem como deveriam e, simultaneamente, um momento constitutivo da liberdade eu me reaproprio das coisas do meu mundo, interpretativamente e por meio do leme da significância previamente dada, de modo a poder controlar o curso da minha vida segundo critérios que valham como meus. (RÜSEN, 2015, p. 55)

O sentido, por sua vez, não é algo simplesmente construído ou encontrado pelo ser humano, mas nasce de uma relação de dialogicidade com o passado como orienta a hermenêutica filosófica. Existe, portanto, o sentido intrínseco do passado que é mediado pelas fontes e o sentido atribuído que é mediado pela subjetividade do sujeito no trato com as fontes oriundas do passado. Os acontecimentos do passado não falam por si só por meio das fontes porque não há possibilidade de suprimir o sujeito e sua subjetividade neste processo. Sem a mediação do sujeito não há história e nem verdade porque não há quem produza este conhecimento.

Para falar das relações entre hermenêutica e tempo, Koselleck coloca que para que possa haver qualquer tipo de compreensão é necessária uma referência temporal. A compreensão “está fundamentalmente vinculada ao tempo, não apenas às circunstâncias ou ao espírito da época” (KOSELLECK, 2014, p. 91). Neste sentido, o estudo da história auxilia na compreensão da própria existência.

A ciência histórica, por sua vez, na teoria, debate as condições de possibilidade de história, levando em consideração a aporia da finitude dos seres humanos em sua temporalidade, uma vez que necessitamos atribuir sentido às experiências históricas ou assimilá-las hermeneuticamente. Portanto, o questionamento é se essas condições de possibilidade de história se esgotam na linguagem e nos textos ou se são extralinguísticas, pré-linguísticas, mesmo que nos utilizemos da linguagem para defini-las. A teoria da história mostra um caráter duplo da história que é demonstrado a partir da busca pelo nexos entre acontecimentos e a maneira de representá-los.

Ao tratar da categoria de linguagem, posta no centro da hermenêutica filosófica por Gadamer, considera-se que “a existência humana é um Dasein histórico porque desde sempre exigiu a compreensão de um mundo que é, ao mesmo tempo, apreendido e constituído pela linguagem” (KOSELLECK, 2014, p. 103). Porém, não é possível buscar um sentido que poderia se impor a todo ato de compreensão, este seria um objetivo inatingível, visto que os textos utilizados por historiadores são testemunhas dos quais extraímos uma realidade que existe além deles.

Após a análise de obras que serão usadas para a discussão teórica da pesquisa, em que é trabalhado o processo de aquisição de sentido, é necessário tornar nítido de que forma essas obras vão estar presentes na análise da obra de Paulo Freire. Em primeiro lugar, trata-se de uma historicização de seus conceitos e uma nova atribuição de sentido a ela, considerando as condições políticas, econômicas, sociais da nossa contemporaneidade, para que os conceitos sejam devidamente aplicados às nossas práticas cotidianas, visto que, como historiadores, professores e educadores, auxiliamos no processo de reformulação dos conceitos.

As obras a serem essencialmente analisada neste trabalho são *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Pedagogia da autonomia* (1996) e, dentro delas, sobretudo, o conceito de *liberdade*. Mas precisa haver a compreensão de que as obras do autor complementam umas às outras, de modo que os conceitos vão se aprimorando e sofrendo modificações, bem como o conceito de *liberdade* precisa ser pensado na sua relação com outros conceitos que contrastam e que se aproximam dele para que seja possível compreendê-lo dentro do mundo que o afetava e sobre o qual escreveu.

“A Pedagogia do Oprimido faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e *Educação como prática da Liberdade* (1967), isto é, constitui-se sequência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução” (SCOCUGLIA, 1999, p. 55). E *Pedagogia da autonomia* é o último livro publicado em vida pelo autor, em que ele também articula o conceito de *liberdade* com os demais conceitos como *autonomia*, *disciplina*, *autoridade*.

Como esta pesquisa diz respeito à história intelectual, são utilizados os princípios de Dominick LaCapra (2012), de modo que o propósito da pesquisa seja a interpretação da intencionalidade do autor a partir de seus escritos. Seu texto

[...] sugere que o historiador intelectual, ao interpretar um texto, deve levar em consideração, ao menos, seis níveis contextuais: as relações entre as intenções do autor e o texto, as relações da vida psicológica do autor e o texto, as relações sociais e o texto, a cultura e os níveis de educação dos intelectuais e o texto, a relação do texto com o corpus textual de um escritor ou de um conjunto de escritores, o que remete para a ideia de uma relação entre o texto e textos de outros autores, bem como a relação entre modos de discurso e texto (modos mais ou menos formalizados de discurso, estruturas de interpretação, convenções e regras de linguagem). (ARMANI, 2013, p. 139)

Portanto, a obra de Paulo Freire, mais do que nos explica sobre teorias do conhecimento, é algo que deve ser explicada pelo historiador intelectual a partir do estudo dos seus níveis contextuais. A historicização de sua obra nos possibilita perceber o que ela tem de histórico, no sentido de o que a caracteriza enquanto uma obra da segunda metade do século XX (anos 60, 70, 80 e 90) e o que tem potencial de universalização, de modo que não está presa a um tempo e a um lugar específicos, mas diz respeito à ontologia histórica dos sujeitos.

Dominick LaCapra, em seu texto *Repensar la historia intelectual y leer textos*, escrito na década de 1980, fala a respeito da necessidade de considerar um texto (ou uma obra) dentro do corpus do escritor para entender sua relação com o contexto. Significa dizer que a totalidade da obra do autor bem como obras de outros autores com os quais ele dialoga e as utiliza, precisam ser consideradas para se obter uma maior compreensão do seu contexto linguístico e do sentido que o autor dá a elas.

La noción de contexto proporcionado por otros textos es en sí misma de naturaleza aparentemente textual [...] Ésta plantea el problema de la relación entre un texto y los textos de otros escritores, así como otros textos del mismo escritor. Porque lo que está en discusión aquí es precisamente la unidad o identidad de un corpus. A menudo éste se considera de una de las tres siguientes maneras: continuidad entre textos (“desarrollo lineal”), discontinuidad entre textos (cambio y hasta “ruptura epistemológica entre etapas o períodos”), y síntesis dialéctica (la última etapa eleva la primera a un nivel más elevado de captación). El corpus, de tal modo, se unifica de una u otra manera (unidad evolutiva, dos unidades discretas, unidad superior) y, así visto, es como un solo texto de mayor escala, porque el texto único puede ser interpretado mediante el uso de estas categorías. (LACAPRA, 2012, p. 275)

Considerando a historicidade do significado do conceito de *liberdade*, que está em constante mudança e reflexão, compreende-se que não existe apenas uma verdade conceitual, tornando a verdade um problema temporal. Porém, mesmo que exista várias definições para o mesmo conceito e diferentes verdades construídas sobre um mesmo fato, não significa que se esteja sendo relativista no sentido de aceitar toda e qualquer proposta de verdade, mas sim, que é necessário entender que a verdade é um processo e não deve ser interpretada como fim último. É dessa forma que se pretende entender o conceito de liberdade desenvolvido por Paulo Freire.

Alguns trabalhos acadêmicos produzidos recentemente trataram de analisar a obra de

Paulo Freire de diferentes formas e podem ajudar no processo de entendimento dos conceitos. A dissertação *Conhecimento e conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire* de Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, defendida em 2011 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos é um dos trabalhos que analisa dois conceitos fundamentais na obra freireana: *conhecimento e conscientização*.

Articulando o pensamento do autor com o contexto histórico, é realizada na dissertação uma análise da forma como os conceitos de conhecimento e conscientização tornam-se cada vez mais complexos ao longo dos trabalhos de Paulo Freire. Nesse sentido, é necessário considerar sua historicidade, a subjetividade do autor e sua ideologia.

Em um artigo intitulado *Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade* publicado na revista Educação Unisinos no ano de 2012, o professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, André Gustavo Ferreira da Silva apresenta as primeiras formulações do conceito de liberdade na obra de Paulo Freire (entre os anos de 1967 e 1979), neste sentido o autor do artigo mostra as variações do conceito até parecer diretamente ligado ao marxismo.

A tese de doutorado *O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm*, de Rodrigo da Silva Borgheti, defendida no ano de 2013 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, unidade da USP, trata de explicitar uma relação ou, mais precisamente, uma apropriação da Psicologia Humanista de Erich Fromm por Paulo Freire até 1970.

A tese apresenta os problemas que interessavam os autores e as soluções dadas por eles no contexto de totalitarismo e ideologia bastante fervorosos, o que ameaçou a liberdade humana e o funcionamento de uma sociedade democrática. Neste sentido, Freire encontra na Psicologia Humanista de Fromm a possibilidade de reflexão sobre a questão educacional brasileira, o que permite observá-la através de uma ótica interdisciplinar.

A tese de doutorado de Danitza Dianderas Silva, *Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade*, defendida no ano de 2012 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos foi escrita no sentido de favorecer uma prática da liberdade do âmbito escolar. Ao considerar o caráter histórico, subjetivo e ideológico na formação dos indivíduos, destaca-se a responsabilidade da ação docente neste processo de formação e aprendizagem de leitura do mundo e da palavra na busca pela liberdade.

Em artigo publicado no ano de 2014 pela revista HISTEDBR On-line do Grupo de

Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil com sede na Faculdade de Educação/UNICAMP, Silvio Sánchez Gamboa (Universidade Estadual de Campinas) e Luciana Barbosa Gerbasi (Universidade Estadual de Campinas) desenvolveram um artigo cujo título é *Paulo Freire: impacto e apropriação da sua obra na produção da pós-graduação no Brasil (1987- 2010)*, em que tratam de problematizar a apropriação do pensamento de Paulo Freire, apontando para a pouca repercussão na produção de investigação científica. Assim, o trabalho visa realizar uma análise das diferentes leituras e apropriações do trabalho de Paulo Freire apresentadas na pesquisa produzida em programas de pós-graduação entre 1987 e 2010.

Os resultados apontam para 233 dissertações e 138 teses desenvolvidas em 32 diferentes universidades e suas referências em várias áreas temáticas. A apropriação do seu pensamento se dá de forma heterogênea, o que mostra diferentes compreensões acerca dos conceitos como, por exemplo, *liberdade/libertação*, o que pode indicar formas não tão precisas de aplicação dos mesmos e da visão do mundo de Freire. Neste sentido, este trabalho também auxiliará no processo de compreensão dos conceitos utilizados por Paulo Freire, bem como a implicação do uso destes conceitos na orientação da vida prática dos seres humanos (ser no mundo).

Publicada no ano de 2015 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a tese de doutorado de Paulo Henrique Rezende Monteiro, intitulada *Paulo Freire como expressão de um tempo de crise: uma história de transição na consciência da sociedade brasileira*, aborda a transição da ingenuidade à criticidade na consciência da sociedade brasileira. Trata-se de uma revisão da obra de Paulo Freire utilizando autores tais como Paul Ricoeur e Reinhart Koselleck para a análise dos conceitos.

2 O CONTEXTO E O SENTIDO DO CONCEITO DE LIBERDADE NA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

2.1 O CONTEXTO DO AUTOR E SUAS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Para compreendermos a complexidade do conceito de *liberdade* é preciso analisar a obra *Pedagogia do Oprimido* como um todo e considerá-la dentro de seu contexto histórico. Paulo Freire, nascido em Recife, Pernambuco, no ano de 1921, tornou-se um dos principais educadores e intelectuais do século XX, especialmente por ser um pensador da prática, de modo a desenvolver uma obra intimamente ligada às suas experiências de vida. Suas obras são usadas como referência para a prática de grande parte dos educadores.

Porém, é necessário que haja uma análise dos conceitos usados por ele, inclusive, pelo fato de sua obra ser uma construção contínua, de modo a demonstrar mudanças teóricas e conceituais durante este processo, formulando assim “teses em movimento” (SCOCUGLIA, 1999, p. 43)

O início da sua obra é marcado pelo contexto político brasileiro de 1940 e 1950, período em que as problemáticas da Guerra Fria implicavam o Brasil. O país passava por uma era de nacionalismo desenvolvimentista, um populismo de esquerda e havia, aliado a isso, uma ala da Igreja Católica progressista, que a incluiu nos movimentos sociais e veio a desenvolver o que é chamado de Teologia da Libertação, que teve, como um de seus aliados, Paulo Freire.

O fato de o autor ter sido um dos disseminadores da Teologia da Libertação, corrente teológica cristã que uma ala da igreja católica desenvolveu a partir dos anos 1960 na América Latina, de modo que a aproximou de movimentos sociais, pois tem como uma de suas premissas a opção pelos pobres e a luta pelos direitos dos *oprimidos*, demonstra que por trás de sua teoria do conhecimento existe uma ética cristã que faz parte de toda sua obra. Segundo Michael Löwy (2016), a Teologia da Libertação

é a expressão de um vasto movimento social que surgiu no começo da década de 1960, bem antes dos novos escritos teológicos. Esse movimento envolveu setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas, bispos), movimentos religiosos laicos (Ação Católica, Juventude Universitária Cristã, Juventude Operária Cristã), redes pastorais com base popular, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), bem como várias organizações populares criadas por ativistas das CEBs; clubes de mulheres, associações de moradores, sindicatos de camponeses ou trabalhadores etc. Sem a existência desse movimento social não poderíamos entender fenômenos sociais e históricos de tal importância como a emergência do novo movimento operário no Brasil e o surgimento da revolução na América Central (bem como, em épocas recentes, Chiapas). (LÖWY, 2016, p. 74)

A Teologia da Libertação, portanto, vai além dos limites da igreja católica enquanto instituição. Ela combina elementos da cultura religiosa, da fé e da prática em favor dos pobres e de sua luta por *autolibertação* e busca, como salienta um de seus objetivos, “entender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classe” (LÖWY, 2016, p. 78) a partir do marxismo como instrumento socioanalítico.

Tendo como eixo central de sua obra, mas sobretudo, de sua vida, a inseparabilidade entre política e educação ao longo da história, o autor irá trabalhar, neste contexto nordestino, procurando resolver um problema de ordem prática no país: o alto índice de analfabetismo. E é focado neste objetivo que ele desenvolve um método que ficou conhecido mundialmente como *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos* que foi aplicado primeiramente nos estados do nordeste e posteriormente, por todo Brasil.

O método pode ser mais compreendido como um sistema de relações dialéticas que constituem a educação. Ângela Antunes (2014), coloca que este sistema de alfabetização “se constitui de três momentos fundamentais, inseparáveis: o da leitura da realidade (Leitura do Mundo) ou “investigação temática, o da seleção das palavras e dos Temas Geradores (o momento da tematização) e o da problematização. (ANTUNES, 2014, p. 380)

Centrado em círculos de cultura, o sistema era baseado no diálogo, outro elemento presente de forma contínua em toda obra do autor. “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 1967, p. 102).

A partir do diálogo, que é a interação entre *educador* e *educando* neste círculo de cultura desenvolvido por Paulo Freire, são lançadas as *palavras geradoras*: palavras que fazem parte do

universo vocabular do educando e que são usadas para a problematização de sua realidade, para estimular o início de sua alfabetização, de modo que as palavras façam sentido para os cidadãos e se inicie, junto com a alfabetização, um processo de conscientização, pois a alfabetização por si só não teria sentido e, muito menos, alcançaria algum resultado se não existisse justamente sua relação com a vida prática dos educandos.

Conforme explica Ângela Antunes (2014), a partir da expressão da filosofia educacional de Freire, materializada na sua tese de concurso para professor de história e filosofia na Universidade do Recife, em 1958, ele começou a desenvolver uma presença forte e ativa no campo educacional nordestino, de modo que suas ideias começaram a se expandir por todo Brasil. Participou, no início da década de 1960, do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife criada pelo prefeito da época, Miguel Arraes. Dirigiu o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Foi presidente da Comissão Nacional de Alfabetização, a convite do ministro Paulo de Tarso. Em março de 1964, virou coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministério da Educação, que usava o Método Paulo Freire para a alfabetização de adultos.

As experiências pessoais de vida somadas ao contexto em que estava inserido no início de sua carreira como educador desafiaram-no a buscar respostas, no campo da educação, para os graves problemas que o Brasil enfrentava, em especial na região Nordeste, onde ele atuava. Ele as procurava em sua própria prática e nos autores de sua época, principalmente por meio de pesquisas e análises da situação nacional realizadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). [...] As reflexões do Iseb centravam-se em torno das contradições desenvolvimento-subdesenvolvimento de alienação-tomada de consciência, procurando uma reapropriação de nossa realidade cultural. A princípio, Paulo Freire sofreu influência do espaço cultural que gerava e veiculava essa ideologia, o Iseb. (ANTUNES, 2014, p. 384)

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em 1963, projetou Paulo Freire e seu método a um nível nacional, mas que depois começou a se propagar pelo mundo, ao passo que os responsáveis pela educação foram percebendo que tal método fazia mais sentido do que ensinar a ler e escrever de forma mecânica, pois considerava a educação e a alfabetização como um processo de educação e formação política.

Como evidencia Antunes (2014), antes do Iseb, os intelectuais brasileiros tinham como

referência os estudos europeus e norte-americanos sobre a realidade brasileira, ou seja, acabavam pensando o Brasil a partir de uma ótica não brasileira, alienada. Assim, Freire e os Isebianos propuseram a identificação dos brasileiros com o Brasil como sujeitos, inintegrando-se à realidade nacional, a fim de compreendê-la a partir de sua própria cultura, de modo que esta é a formadora da intelectualidade brasileira.

Foi a partir desse contexto, ao sistematizar suas primeiras experiências pedagógicas no Brasil, unindo teoria e prática, que Paulo Freire escreveu *Educação como Prática da Liberdade*, escrita em 1965 e publicada quando o autor já estava no exílio no Chile, em 1967. Nesta obra, Paulo Freire já reconhecia a existência de classes e da opressão de uma sobre outra, mas falava, primeiramente em *consciência da realidade nacional*, de modo que trabalha para desenvolver uma identificação dos brasileiros com a realidade nacional:

Esta forma de pensar o Brasil como sujeito que levava a uma necessária integração com a realidade nacional, vai caracterizar a ação da Universidade de Brasília que, fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido. Sua preocupação não era, assim, a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas. Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo. (FREIRE, 1967, p. 99)

Já em Pedagogia do oprimido, sob influência marxista, o autor trabalha com o conceito de *consciência de classe*: “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe” (FREIRE, 2005, p. 200).

Em 1964, com o Golpe Civil-Militar que instaurou uma ditadura no Brasil, o *Método Paulo Freire de Alfabetização* foi extinto e ele foi preso por duas vezes, além de estar entre os primeiros exilados, indo para o Chile, onde escreveu sua obra mais difundida: *Pedagogia do Oprimido*, nos anos 1967/1968 e que fora proibida de ser publicada no Brasil.

Houve então uma mudança de contexto do autor, que certamente influenciou sua maneira de ver e interpretar o mundo e conseqüentemente, modificou conceitos na sua obra. É para esta obra, além de *Pedagogia da autonomia* que está direcionado o foco deste trabalho, sobretudo, para o conceito de *liberdade* e sua variação ao longo do tempo.

Esta mudança de contexto do autor proporcionou uma maior reflexão dos conceitos utilizados por ele na obra e ela precisa ser analisada antes de dar início ao estudo dos conceitos em si mesmos. No Chile,

[...] encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, realizou, durante cinco anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira). Também, nesse período, lecionou na Universidade Católica do Chile e foi consultor da Unesco em Santiago. Sua permanência no Chile, entre 1965 e 1969, foi marcada por intenso trabalho e dedicação e dedicação aos estudos e à reflexão sobre as questões que ele colocava ao processo educativo desde o início de suas atividades. Destacam-se entre os estudos desse período os livros Educação como prática da liberdade, de 1965, com notável Prefácio de Francisco Weffort, e Pedagogia do oprimido, concluído em Santiago do Chile, no outono de 1968, e publicado em 1970, prefaciado por Ernani Maria Fiori. Segundo Celso Beisiegel, a partir dessa publicação, vale ressaltar a perda de espaço dos isebianos e da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista na sua obra. (ANTUNES, 2014, p. 386)

A partir do exílio, o autor passou a experienciar um contexto latino-americano de reflexão marcada por uma polaridade entre o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético. A Revolução Cubana, sobretudo, trouxe para a América Latina a extensão da ideia da revolução. Dessa forma, o autor trouxe para sua obra muitas concepções marxistas sobre a realidade, desenvolvendo uma base teórica marxista. Além de incluir o próprio Marx em sua obra, são citados vários autores marxistas e também agentes revolucionários.

Paulo Freire se utiliza da concepção teórica de Marx em várias passagens de *Pedagogia do oprimido*. Dentre elas, podemos destacar a parte em que demonstra a relação entre objetividade e subjetividade no processo de transformação da realidade *opressora* e faz referência a Marx:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. [...] Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. [...] Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará essa dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. [...] A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41)

Além disso, Freire faz citações diretas ao autor: “Hay que hacer la opresión real todavia más opressiva añadiendo a aquella la consciencia de la opresión, haciendo la infâmia todavia más infamante, al pregonarla” (MARX, ENGELS, 1962, p. 06 apud FREIRE, 2005, p. 42). Tal citação é utilizada pelo autor para explicar novamente a relação dialética entre objetividade e subjetividade, de modo que a consciência da opressão, para Freire, assim como para Marx, tornaria a opressão real, objetiva, ainda mais opressora ao ser reconhecida pelos indivíduos.

Assim, Freire converge com Marx no sentido de considerar que não há uma realidade histórica que não seja humana, que não há história sem homens, mas uma história dos homens que é feita por eles, mas que também os faz, na medida em que os condiciona.

Fica evidente na sua obra a utilização de conceitos marxistas como *luta de classes*, por exemplo. Ao falar de *opressores*, Freire coloca:

Este [classe] é outro conceito que aos opressores faz mal, ainda que, a si mesmos, se considerem como classe, não opressora, obviamente, mas “produtora”. [...] Não podendo negar, mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho (FREIRE, 2005, p. 163)

E ainda, em nota de rodapé, continua:

A propósito das classes sociais e da luta entre elas, de que tanto se acusa Marx como uma espécie de “inventor” desta luta, ver a carta que escreve a J. Weydemeyer, a 1 de março de 1852, em que declara não lhe caber “o mérito de haver descoberto a existência das classes na sociedade moderna nem a luta entre elas. Muito antes que eu (comenta Marx) alguns historiadores burgueses haviam já exposto o desenvolvimento histórico desta luta de classes e alguns economistas burgueses, a sua anatomia econômica. O que acrescentei, diz ele, foi demonstrar: 1) que a existência das classes vai unida a determinadas fases históricas de desenvolvimento da produção; 2) que a luta de classes conduz à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura não é, por si, mais do que o trânsito até a abolição de todas as classes, para uma sociedade sem classes” (MARX, ENGELS, 1966, p. 456 apud FREIRE, 2005, p. 163)

Além do próprio Marx, Freire dialoga com autores marxistas, tais como Rosa Luxemburgo, filósofa e economista marxista polaco-alemã, para falar sobre o conhecimento teórico que não deve ser privilégio de poucos dentro do processo de *libertação*: “Enquanto o conhecimento teórico permanecer como privilégio de uns quantos acadêmicos dentro do Partido, este se encontrará em grande perigo de ir ao fracasso” (LUXEMBURGO, 1964, p. 171 apud FREIRE, 2005, p. 28). Neste sentido, o autor salienta a importância do diálogo, de não temer ouvir, de não temer o encontro com o povo e o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber em ambos.

Georg Lukács, intelectual marxista da era stalinista, também é usado por Freire (2005, p. 44) para falar a respeito da inserção crítica, elemento essencial para a transformação da realidade segundo ele. O autor escreve:

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência.”. (FREIRE, 2005, p. 44)

Na sua obra, Freire dialoga não só com estes, como vários outros autores marxistas, como Eric Fromm, Herbert Marcuse, Frantz Fanon, Jean Paul Sarte, Louis Althusser, Karel

Kosik, entre outros e também fazer referências à líderes revolucionários como Ernesto Guevara, o “Che Guevara”, Fidel Castro e Mao Tsé-Tung.

Ao falar, no terceiro capítulo de *Pedagogia do oprimido*, sobre a *dialogicidade*, que para ele é a essência da educação como prática da liberdade, Freire aponta para a importância do amor ao mundo e aos demais seres humanos durante o diálogo. Para o autor, a revolução é feita em nome da humanização dos homens e é um ato de criação e de libertação. É um ato de amor e necessita de uma teoria, portanto, de ciência. Assim, Ernesto Guevara é citado no livro: “Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por flertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico, sin esta cualidad” (GUEVARA, 1967, p. 637-38 apud FREIRE, 2005, p. 92).

Freire faz referência à Fidel Castro na sua obra para falar de algo imprescindível para o processo revolucionário: o diálogo com as massas. O autor salienta que a revolução, se verdadeira, precisa realizar o diálogo corajoso com as massas, o que dá legitimidade a ela. “Se algum benefício se pudesse obter da dúvida (disse Fidel Castro ao falar ao povo cubano, confirmando a morte de Guevara), nunca foram armas da revolução a mentira, o medo da verdade, a cumplicidade com qualquer ilusão falsa, a cumplicidade com qualquer mentira” (CASTRO, 1967 apud FREIRE, 2005, p. 145).

Além de intelectuais marxistas e líderes revolucionários, Freire também cita passagens de entrevistas que realizou com camponeses e alunos chilenos com quem trabalhou durante o exílio. Este fato demonstra nitidamente a responsabilidade de Freire para com os *oprimidos* aos quais se refere ao longo de toda sua obra, de modo que não só traz elementos teóricos que dão sustentação à sua visão de mundo, mas também trata de dialogar diretamente com membros das *classes oprimidas*.

Assim percebe-se a coerência na sua prática, de modo que ela se configura em *práxis*. O diálogo com os camponeses traz revelações sobre a situação concreta dos *oprimidos*, de crença na invulnerabilidade do *opressor*, de modo que, conforme a colocação de um deles durante entrevista com o autor, “o camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe aparece como o que tem o mérito de saber e dirigir” (FREIRE, 2005, p. 56) e também conforme aponta outro entrevistado, “o camponês tem um medo quase instintivo do patrão” (FREIRE, 2005, p. 57). Em conversa com um aluno latino-americano no Chile, também foi revelado que

Às vezes, nem sequer esta palavra [que ameaça o *opressor* hospedado nos *oprimidos*] é dita. Basta a presença de alguém (não necessariamente pertencente a um grupo revolucionário) que possa ameaçar “hospedado” nas massas, para que elas, assustadas, assumam posturas destrutivas. Contou-nos um aluno nosso, de um país latino-americano, que, em certa comunidade camponesa indígena de seu país, bastou que um sacerdote fanático denunciasse a presença de dois “comunistas” na comunidade, “pondo em risco a fé católica”, para que, na noite deste mesmo dia, os camponeses, unânimes, queimassem vivos os dois simples professores primários que exerciam seu trabalho de educadores infantis. Talvez esse sacerdote tivesse visto, na casa daqueles infelizes *maestros rurales* algum livro em cuja capa houvesse a cara de um homem barbado... (FREIRE, 2005, p. 153)

Freire articula, portanto, as colocações de camponeses e alunos que retratam sua realidade com a teoria que, para ele, é a que melhor pode explicá-la: o marxismo. Vale lembrar que Freire não se limita a apenas uma teoria, mas realiza um diálogo entre elas, selecionando os elementos presentes que sejam possíveis de explicar sua visão de mundo.

É dessa forma que ele também traz conceitos religiosos oriundos de uma perspectiva da Teologia da Libertação em sua obra, como *comunhão*, ao falar do processo de *libertação*. *Comunhão*, para o catolicismo tem a ver com a sintonia de ideias, com estar junto dos demais para ter algo em comum com deus. Essa combinação de conceitos de teorias diferentes mostra a capacidade do autor de não se limitar a somente uma teoria, mas sim, de encontrar convergências que constroem o sentido para a aplicação na vida prática. Em uma entrevista concedida para a TV PUC, em abril de 1997, dias antes de seu falecimento e apresentada por Scocuglia no seu programa Paulo Freire Vivo, da TV UFPB, Paulo Freire explica:

Quando muito jovem eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, eu confesso [...] que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação [...], aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. [...] Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. As leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade. (FREIRE, 1997)

Além disso, Freire aborda em sua obra colocações de São Gregório de Nissa, teólogo, místico, escritor cristão e padre da Igreja, capadócio, nascido em 335 d.C., para falar a respeito da ordem social injusta, que é a fonte geradora da *falsa generosidade* que denuncia em sua obra e que se nutre da miséria, pois não visa acabar com as injustiças sociais e superar o conflito de classes.

Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem? (São Gregório de Nissa, 330, Sermão contra os usuários apud FREIRE, 2005, p 33)

Outros religiosos são citados, como Dom Franic Split, por seu escrito *15 bispos hablan em prol del Tercer Mundo* (CIDOC Informa, México, Doc. 67/35, 1967), em que coloca que as reformas nas estruturas são ineficazes se os operários não são os proprietários de seu trabalho e de que este faz parte da constituição da pessoa humana, que não pode ser vendida e nem vender-se, pois isto seria uma forma de escravidão. Freire o utiliza, portanto, para expor o conflito de

classes existente, de modo que, na relação dialética entre elas, uma é obrigada a vender seu trabalho (FREIRE, 2005, p. 163).

Assim, o autor cristão progressista, comprometido com a intensificação do trabalho da Igreja Católica com os *oprimidos* da sociedade, abre espaço na obra para elementos marxistas, de modo que as teorias possam convergir e trabalhar no processo de transformação da sociedade, construindo um caminho para a revolução. E é este o contexto teórico e pragmático de escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*. Para Afonso Scocuglia, “Pedagogia do Oprimido é uma resposta pedagógica/educativa de todo contexto latino-americano revolucionário e transformador” (SCOCUGLIA, 2016).

Após a constatação da mudança de contexto do autor e, portanto, da mudança de significado dos conceitos que estão em constante processo de significação na sua obra, pode-se dar início ao estudo do conceito de *liberdade*.

2.2 O CONCEITO DE LIBERDADE

O conceito reflete as diferentes fases de sua vida. Primeiramente, marcado por um contexto de repressão ditatorial no Brasil e também pela presença religiosa nas suas práticas e discursos, *liberdade*, a partir do livro *Educação como prática da liberdade* possui um significado que ainda não é o estabelecido em *Pedagogia do Oprimido*, justamente por suas obras complementarem umas às outras de acordo com o processo de sua vida.

Liberdade surge para o autor como algo marcado pelo catolicismo personalista e como uma antítese da opressão que representava o regime ditatorial dos anos 60 no Brasil, antes de seus diálogos com a teoria marxista. André Gustavo Ferreira da Silva, ao escrever sobre os primeiros movimentos do conceito de liberdade na obra de Paulo Freire, aborda o papel do ser humano como um agente histórico, demonstrando que o autor vai de encontro aos estruturalistas:

De imediato, podemos perceber também que, já nos seus primeiros escritos, a posição de Freire é oposta ao determinismo inerente às ideias do estruturalismo cultural, notadamente, a teoria da reprodução. Pois o homem, enquanto pessoa, não se reduz à sua condição animal (biológica) e nem às condições impostas pela vida em sociedade, as determinações da cultura. (SILVA, 2012, p. 119)

O autor desenvolve o conceito, portanto, a partir da concepção de que o ser humano tem capacidade para agir no mundo e mudar a situação em que se encontra. Neste caso, a situação de *opressão*. Dotados de criatividade e eticidade, somos seres políticos, o que quer dizer que podemos fazer escolhas, opções e criar novas maneiras de nos relacionarmos entre nós mesmos e com o mundo. Entretanto, esta primeira fase do conceito está mais ligada ao sujeito e à sua capacidade de fazer escolhas; é um conceito de *liberdade* mais individualista, ligado ao agir do próprio indivíduo e à sua consciência e capacidade de fazer escolhas.

Em *Educação como prática da liberdade*, ao falar sobre massificação, que implica em acomodação ou ajustamento ao mundo e à realidade, Paulo Freire demonstra sua concepção de *liberdade*:

Não houvesse esta integração [entre homem e seu contexto], que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1967, p. 42)

É notável, portanto, que o conceito começa a delinear-se enquanto a capacidade dos seres humanos de fazerem suas próprias escolhas a partir de seus critérios, contrariando as prescrições que o tornam um ser massificado e conduzido, que teme a liberdade, que teme a sua própria tomada de decisão.

Na sequência de sua obra, Freire continua desenvolvendo o conceito de *liberdade*, porém ele apresenta um acréscimo teórico muito relevante ancorado no marxismo, mas que partia de sua experiência de vida. Em *Pedagogia do oprimido*, assim como nas demais obras, está bastante presente a ideia de impossibilidade de separação entre educação e política. O autor trabalha na perspectiva de que estes conceitos estão sempre relacionados. Se somos educadores, somos também políticos: seres da escolha, da opção, da decisão.

A partir deste momento, a Teologia da Libertação e a teoria marxista convergem no sentido de demonstrar a necessidade de um agir político dos sujeitos em uma sociedade marcada

pela *luta de classes*. Conforme aponta Scocuglia (1999), Paulo Freire vai se utilizar e desenvolver conceitos oriundos do que podemos chamar de marxismo superestrutural. Ele se refere a conceitos como *ideologia, política e cultura*.

Enfatize-se, de passagem, que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas/personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. (SCOCUGLIA, 1999, p. 55)

Assim, se antes ele falava de *consciência de realidade nacional*, agora, em *Pedagogia do Oprimido*, ele fala de *consciência de classe*. Se antes ele falava de *liberdade* como um conceito existencialista, como algo individual, ligado à liberdade de escolha dos sujeitos a partir da formação da pessoa humana pela educação, agora ele fala de uma *liberdade* como um processo permanente e que só pode ser construído em *comunhão*.

Apesar do processo constante de significação dos conceitos, a noção de inseparabilidade entre educação e política ao longo da história dos sujeitos continua a ser o eixo central da obra de Paulo Freire. E a *liberdade* só pode ser almejada a partir da educação.

Para que seja possível entender como se dá este processo permanente de *libertação*, precisamos compreender o modelo de educação proposto por Paulo Freire.

O autor desenvolveu um método a partir de um problema detectado: o alto índice de analfabetismo no Brasil. E assim ele desenvolveu todo o restante de sua obra, partindo de problemas práticos que necessitavam ser resolvidos. E os problemas apontados por ele neste período da história do Brasil a partir da década de 1950 eram vários: o analfabetismo, a injustiça, a exploração, a desumanização, etc, e todos articulados para continuar o processo violento de *opressão* de uma classe sobre outra, segundo ele.

2.3 HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Com o objetivo de uma libertação autêntica, Paulo Freire desenvolveu *Pedagogia do Oprimido* e aplicou os conceitos supracitados. Para falar de *desumanização*, ele coloca que “a desumanização não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.” (FREIRE, 2005, p. 32).

Pode-se pressupor, portanto, que essa ordem decorre do sistema imposto, o sistema capitalista que, em decorrência da exploração de certos seres humanos por outros com o objetivo de gerar lucros, acaba por dificultar o reconhecimento da humanidade nos que são explorados, o reconhecimento do seu *ser como gente* como afirmou Paulo Freire. Justamente para que seja justificável explorá-los. Isso também demonstra a parcela de desumanidade dos *opressores*, incapazes de enxergar a humanidade no outro, ao qual oprimem. Tornando a condição de desumano presente em ambos, num movimento dialético. De um lado, os que tem a humanidade roubada, de outro, os que a roubam.

De modo que a própria violência dos *opressores* os torna desumanizados, cabe ao *oprimido* o anseio por *liberdade e resgate da humanidade* que tornará livre a si próprio e ao *opressor*, em *comunhão*.

Ao falar da teoria da ação antidialógica e das práticas dos dominadores para articular a opressão, Paulo Freire indica, a partir do conceito de desumanização, que ela é resultado de um movimento dialético, mas que implica opressão por um dos lados. É necessário que haja, um indivíduo ambíguo. O sujeito e o hospedeiro do opressor presentes em um mesmo ser humano. Em termos hegelianos, pode-se dizer que a verdade do opressor reside na consciência do oprimido.

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável para a prática libertadora. (FREIRE, 2005, p. 199)

Para Hegel, o *ser* é a categoria fundante da filosofia. De forma imediata, não pressupõe determinações. Tudo é. Tudo tem *ser-em-si*. “Aplicar ser a qualquer coisa é simplesmente dizer que ela é, sem lhe atribuir qualquer determinidade qualitativa. Como é totalmente indetermi-

nado, *ser* equivale a, ou devém, nada” (INWOOD, 1997, p. 293). Assim, o *ser*, esta coisa vazia, abstrata e indeterminada, e que por isso também, em síntese, é o nada, começa a delinear-se a partir das determinações que o sucedem.

Com o movimento e a contradição, ou seja, com a dialética hegeliana, que se dá a partir do *dever*, que é o *vir a ser*, o motor do processo dialético, o *ser-em-si*, começa a estabelecer determinações relacionais. O *ser*, envolvido em um contínuo *dever* e conflito, numa luta consigo mesmo para chegar a consciência de si, se determina a partir das relações dialéticas que estabelece. O *ser-em-si* caminha, portanto, para além disso, tornar-se *ser-para-si*. Neste sentido, convergindo com a teoria de Freire, o *ser-em-si* precisa se reconhecer como *oprimido* para que possa, no movimento dialético, caminhar para o processo de *libertação* que consiste em tornar-se *ser-para-si*.

Vale dizer, pois, que reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se os engaja na luta por libertar-se. [...] Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor seu contrário antagônico descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem a práxis libertadora. (FREIRE, 2005, p. 39)

Assim, a luta por libertação dos oprimidos pressupõe o resgate da sua condição de humanidade na obra de Freire. A prática da antialogicidade, para o autor, transforma o oprimido, dominado, num mero *isto*, ao não reconhecer sua condição humana e, portanto, de igualdade presente nela.

Essa afirmação de Paulo Freire de que os seres humanos podem perder sua humanidade e trabalhar para desumanizar o outro traz implicações políticas relevantes. Para compreender essa relevância, pode-se utilizar a análise de Reinhart Koselleck (2006) a respeito dos pares de conceitos antitéticos assimétricos.

Em primeiro lugar, Koselleck coloca que “uma unidade de ação política e social só se constitui por meio de conceitos pelos quais ela se delimita, excluindo os outros, de modo a determinar a si mesma” (KOSELLECK, 2006, p. 192). Assim, um determinado grupo se au-

todenomina, utilizando um conceito, que neste caso é o de *humano*, indicando uma unidade de ação e também caracterizando sua forma de agir. Para Paulo Freire existe, portanto, uma forma de agir que é *humana*, em detrimento de uma forma de agir que é *não-humana* ou *desumana*, que ele explicita ao falar do processo de *desumanização*.

Entretanto, esses conceitos opostos (*humano versus não-humano*, *humano versus desumano*) são assimétricos. Isto significa que seu oposto é o contrário, porém de maneira desigual. Como pode um grupo de humanos se autodenominar *humanos*, em detrimento de outro grupo de humanos ao lhes classificarem como *desumanos* ou *não-humanos*? É nítido que esta auto-determinação de humano produz conceitos opostos que discriminam os excluídos (que não se encaixam dentro do grupo de humanos em decorrência da sua maneira de agir).

Segundo Koselleck,

o que caracteriza os conceitos antitéticos desiguais é que eles determinam uma posição seguindo critérios tais que a posição adversária, deles resultante, só pode ser recusada. Nisto reside sua eficácia política, mas ao mesmo tempo também a dificuldade para serem aplicados ao conhecimento científico. (KOSELLECK, 2006, p. 195)

A classificação de Paulo Freire dos sujeitos como humanos ou desumanos evidencia a relevância política de sua obra. O autor considera que a natureza humana seja intrinsecamente boa, de modo que falta de humanidade seja algo ruim, ao mesmo tempo que ele define quem são os não-humanos ou desumanos. Quem são os desumanos para ele? Segundo o autor, a desumanização é um elemento presente nos que têm sua humanidade roubada e nos que a roubam. São, portanto, dois grupos de sujeitos que estão “contaminados” pela desumanização, ou pela “distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2005, p. 32). Porém,

A referência à humanidade representa uma exigência tão grande de universalidade que parece não permitir que homem algum seja excluído. Se, apesar disso, surgem conceitos antitéticos visando à aniquilação do outro, é preciso reconhecer neles uma possibilidade ideológica que, por definição, os conceitos anteriores não podiam conter. [...] A distinção entre dentro de fora deixa de existir no horizonte de uma humanidade única. (KOSELLECK, 2006, p. 197)

Koselleck aponta, desta forma, a ambivalência de sentido da palavra humanidade. E seu uso pode ser incerto. Segundo ele, a palavra pode significar todos os seres humanos, não havendo possibilidade de exclusão, mas também pode trazer um “sentimento de humanidade - de modo a possibilitar exclusões que não estão contidas na própria palavra” (KOSELLECK, 2006, p. 221). E é neste sentido que Paulo Freire aplica o conceito de humanidade, implicando um uso político do conceito.

Segundo o autor, cedo ou tarde o *ser menos*, que é resultado de injustiça, exploração, opressão e violência por parte dos opressores, vai lutar contra quem os fez menos e desse modo, visa restaurar a humanidade em ambos os lados, contrariando a lógica opressora de falsa generosidade. O desafio, conforme indica Paulo Freire, é não reproduzir o comportamento prescrito pelos opressores em que muitos têm o testemunho de “ser humano” tentando igualar-se a ele. Deste modo, ao saírem da situação de oprimidos, tornariam-se opressores também, ou subopressores, portadores de uma “consciência hospedeira” que responde aos interesses e pautas da classe opressora estranhas a eles.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade. Na medida e que esta, implicando a 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 é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. (FREIRE, 2005, p. 37)

Para Paulo Freire, a restauração da humanidade em ambos em *opressores e oprimidos*, mas que é tarefa histórica do *oprimido*, faz parte do processo de *libertação*. É nítido, portanto, que mais do que sair da situação de *oprimidos*, estes, se pretendem a verdadeira *libertação e generosidade* enquanto solidariedade de classe e cooperação, em oposição ao utilitarismo e o consumismo devem “lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do demitido da vida, medroso e inseguro, esmagado e vencido” (FREIRE, 2005, p. 33).

O autor salienta, portanto, que existem indivíduos desprovidos de humanidade, que estão a serviço da desumanização e são afetados por ela, os *opressores*, membros de uma elite e também disseminadores da ideologia dominante, que consideram os *oprimidos* apenas por sua

força de trabalho, numa concepção utilitarista, mas negam sua condição humana, ao negar-lhes a igualdade de direitos.

Nos termos da dialética hegeliana, não haveria ser humano fora da humanidade em si, mas seres humanos que não o seriam para si. São os *oprimidos* e os *opressores*, que estão nesta posição em decorrência da *luta de classes* existente na sociedade capitalista, conforme embasa sua teoria marxista. E se, para ele, a restauração da humanidade é tarefa árdua dos *oprimidos*, para mudar a sua condição, mas também a condição dos *opressores*, é necessário que haja uma mudança na sociedade como um todo, cultural e política.

Assim, o conceito usado por ele escancara seu objetivo político e ideológico, conforme o desenvolvido a partir do Iluminismo.

Até o Iluminismo, a expressão possuía uma qualidade religiosa predominante como no uso da língua alemã que fazia referência à humanidade de Cristo, o Filho de Deus, cuja encarnação era garantia da redenção. O esmaecimento desse significado, em favor de um significado quantitativo e com um teor neo-humanista ou revolucionário, manifesta a exigência de autonomia que desde o século XVIII passou a ser inerente ao conceito de humanidade. Destinatária e sujeito de si própria, a “humanidade” se converte em um conceito político, cujas novas figuras antitéticas começaram a mostrar-se. (KOSELLECK, 2006, p. 222)

O conceito passou também a ser utilizado como uma forma de autolegitimação política, que é o que fez Paulo Freire, considerando o constante estímulo em sua obra para pensarmos a educação sempre relacionada à política.

O autor trabalha, não no sentido de excluir ou eliminar seres humanos a partir de uma definição de humanidade, mas indica modos de agir que são desumanos, proporcionando, a partir de sua pedagogia do oprimido, maneiras de restaurar a humanidade naqueles que a roubam e naqueles que têm sua *humanidade roubada* a partir da *opressão* que os faz *ser menos* ou *ser para outro*. Essa restauração da humanidade visa reconhecer no outro a sua condição de humano portador dos mesmos direitos e condições de vida e também auxiliá-lo no processo de conscientização de si mesmo e do mundo para que possa ser possível o processo de *libertação*, em *comunhão* com os demais. Assim, *oprimido* constitui uma categoria política.

2.4 LIBERDADE COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO

A *libertação* proposta pelo autor a partir da *humanização*, está a cargo dos *oprimidos* justamente porque não existe ninguém melhor do que eles próprios que conheça os efeitos de uma sociedade *opressora* para tentar mudá-la. O processo de superação da situação de *opressão* e criação de uma nova já demonstra a luta dos indivíduos *oprimidos* para *ser mais*, junto com os demais: “Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios” (FREIRE 2005, p. 38).

A partir disso, Paulo Freire indica que a *liberdade*, que anteriormente, no seu livro *Educação como prática da liberdade* estava ligada à consciência de si do sujeito e ao seu agir no mundo, de modo mais existencialista, agora, em *Pedagogia do Oprimido* é algo que precisa ser buscada e só é possível de ser alcançada ou construída em *comunhão*. Portanto, além da consciência de si e da realidade nacional, os indivíduos precisam desenvolver a *consciência de classe*, unindo, na obra, os elementos teóricos marxistas e da Teologia da Libertação.

A luta autêntica pela *libertação*, que não é simplesmente sair da condição de *oprimido* para tornar-se *opressor*, mas sim superar esta contradição *opressores-oprimidos*, só é possível quando os indivíduos se entregam à *práxis* libertadora, que significa ação e reflexão, ao mesmo tempo.

A *práxis* é o modo pelo qual os indivíduos modificam as condições existentes a partir de sua consciência crítica da situação de *opressão*, ou seja, quando colocam propositalmente em crise a sua condição de *oprimido*, a reconhecendo enquanto categoria política. Inserção crítica e ação constituem o mesmo elemento, são a mesma coisa. Assim, a objetividade das condições existentes e a subjetividade do ser humano estão em constante dialeticidade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos dessa realidade e se essa, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41)

Neste sentido, os seres humanos são desafiados e afetados pelo mundo além de si próprios, o que provoca sua ação no sentido de transformar a realidade.

A pedagogia do oprimido como método, portanto, constitui-se em luta coletiva por *li-*

bertação e reconhecimento da humanidade em todos os indivíduos. E isso não nos é algo dado. A prática sistematizada de uma educação implica o poder político, que responde aos interesses da classe dominante, que para Paulo Freire, constitui a classe *opressora*. Portanto a educação sistemática não é favorável ao processo de *libertação*.

A inserção crítica dos *oprimidos* na realidade *opressora* não é de interesse dos *opressores*, visto que a imersão das consciências nesta realidade é que vai contribuir para a “domesticação” dos mesmos, para sua adequação ao sistema, para a manutenção da ordem que produz desigualdade e favorece àqueles que oprimem.

Já que o poder político-institucional e a educação sistemática não estão do lado dos *oprimidos*, os trabalhos educativos que devem ser realizados *com* os *oprimidos* e não *para* eles, são organizados em dois momentos: o primeiro em que a realidade *opressora* vai sendo desvelada e os indivíduos vão transformando a realidade pela *práxis* e o segundo em que, com a superação da contradição *oprimidos-opressores* e a modificação da cultura de dominação, a pedagogia do *oprimido* passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente *libertação*.

Deste modo, a revolução não é o momento a partir do qual os *oprimidos* vão encontrar ou descobrir a *liberdade*, não é o objetivo principal da luta por *libertação*. Mas é algo inevitável desencadeado a partir da *revolução cultural* iniciada com as ações culturais dos oprimidos por meio de sua conscientização. A tomada do poder passa a ser uma consequência no caminho da *revolução cultural* em prol da *libertação*, que consiste no conjunto de ações culturais praticadas pelos indivíduos a partir das *situações-limite* em que se encontram.

De acordo com a concepção teórica de Freire, além de libertar a si mesmos, somente os *oprimidos* podem libertar os *opressores*, pois estes, enquanto classe opressora, não têm a possibilidade de libertar nem a si e nem aos outros, já que sua opressão é engendrada pelo sistema capitalista. “Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão” (FREIRE, 2005, p. 48).

Paulo Freire identifica, portanto, *liberdade* enquanto um processo permanente de *libertação* dos indivíduos em *comunhão*. Ele a define como um terceiro elemento entre a liberdade de agir do indivíduo, quase como libertinagem e a autoridade do saber do indivíduo, quase como autoritarismo.

Deste modo, a *liberdade* não é o equilíbrio entre estes dois elementos, mas uma forma diferente de agir, que necessita de autoridade para saber de si e de um pensar livre que tenha

a responsabilidade do diálogo para com os demais e assim poder agir no mundo de modo responsável, em benefício coletivo. Portanto, o desenvolvimento do conceito aponta para uma mudança política na sua forma de interpretá-lo.

A ideia de que é necessária a comunhão para que se dê a libertação vincula-o a um conceito de liberdade que é pensado enquanto uma totalidade efetiva. Não temos a primazia da faculdade do desejar racional do indivíduo sobre a liberdade manifesta nas instituições e na ordem social. Agora, incorporando o conceito de “dialética”, vemos que uma não antecipa a outra, mas ambas se determinam mutuamente: a capacidade de autodeterminação racional relaciona-se dialeticamente com a ordem vigente. A partir do jogo de forças, no qual a ordem forma o homem e o homem constrói a ordem, é que a liberdade se manifesta. Daí, ela só pode se dar na totalidade, que é o movimento da constante síntese desse jogo de forças. A liberdade do homem nesta perspectiva não é a autonomia da razão com relação aos instintos ou às paixões, ou seja, não é a mera liberdade da subjetividade racional frente à sensibilidade. A liberdade do homem nesta perspectiva é o próprio processo de constituição da razão na relação homem/ordem social. (SILVA, 2012, p. 122)

Porém, neste processo há resistência por parte dos *opressores*, que acaba por gerar mais *opressão*, pois estes não reconhecem que também estão em *libertação*, visto que perdem o “direito” de oprimir e por isso acham que estão sofrendo violência a seu direito de pessoa, por não conseguir mais dominar o que e quem os cerca. Como o lucro é seu objetivo principal, este processo de *libertação* da pedagogia do oprimido não pode lhes fazer sentido.

Os *opressores* acreditam que devem ser eles os fazedores da transformação por meio de uma generosidade que Paulo Freire classifica como falsa que não modifica a realidade opressora, mas ajuda a mantê-la. Essa *falsa generosidade* exposta pelo autor nos leva a uma reflexão de como relações de poder podem ser constituídas a partir de aspectos positivos, no sentido de que ela mascara uma realidade de opressão com base em feitos dos *opressores* que não têm compromisso com a transformação, mas com engodo para legitimar-se e manter uma ordem, uma sociedade desprovida de conflitos no campo da chamada superestrutura marxista disfarçadas de paz. Eles, sobretudo, não acreditam no povo, pois se consideram os detentores do saber, revelando uma concepção elitista do conhecimento.

Por outro lado, é possível constatar *oprimidos* tomando atitudes fatalistas, que vão na

contramão do processo de *libertação* e isso também é resultado do poder exercido sobre eles enquanto *ser menos*. Por isso a necessidade do diálogo com as massas.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação” Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2005, p. 59)

Daí que, pelo fato da *sloganização*, da verticalidade, dos comunicados estarem presentes nesse processo que se propõe ser educativo em prol da *liberdade*, não pode ser justamente porque para que possa ser *libertação* autêntica, é preciso fazer sentido para o indivíduo. Ele não pode *ser para outro*, conforme a expressão de Paulo Freire, que designa um modo de agir que contribui para a sua própria opressão, de modo que o indivíduo ambíguo, hospedeiro do opressor, age de acordo com uma realidade a que ele se acha aderido, indicando sua alienação.

E o processo de constituição de sentido se dá na relação de dialogicidade pensar versus agir do ser humano no mundo. Por isso a defesa do diálogo, do não exercício de poder sobre o outro, da horizontalidade no processo educativo dos cidadãos.

Para que se possa encontrar sentido e desenvolver modos de agir diferentes do prescrito pelos *opressores* em termos freireanos é preciso estudar e interpretar outros modos de agir humano do passado, ou seja, a história.

O estudo da história possibilita ao indivíduo como se situar no fluxo do tempo, pois os historiadores apresentam um sentido argumentado sobre os fatos históricos, ancorados em premissas, pressupostos e antecedentes a partir do rigor metódico de suas fontes. Diferente do que acontece no senso comum, que apenas surge espontaneamente na sociedade sem algum tipo de objetivo específico, mas que acaba servindo aos opressores e à classe dominante, já que estes têm sua ideologia oficializada pelo poder político, social e econômico.

2.5 AÇÃO ANTIDIALÓGICA E IDEOLOGIA

O autor, ao falar sobre a teoria da ação antidialógica, cita as maneiras de que os *opressores* se utilizam para estabelecer e manter a opressão que os favorece: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Ele fala de uma realidade a que os oprimidos pensam estar “aderidos”, pois ela não corresponderia à sua realidade de fato, da qual eles ainda não tomaram consciência por conta da ideologia do opressor que está presente no seu modo de pensar e agir, mas que não diz respeito à sua emancipação enquanto seres humanos.

Freire, portanto, considera a necessidade de *desideologizar* como o primeiro passo para a desmistificação dessa realidade, construindo suas próprias verdades a partir do sentido atribuído a essa nova realidade e também novas narrativas no caminho para a sua *libertação*.

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário “desideologizar”. (FREIRE, 2005, p. 200)

É nítido, portanto, que o autor se utiliza de um sentido negativo do conceito de ideologia, pois a considera como algo que mascara a verdade e a realidade, dificultando que os oprimidos consigam ter acesso a ela. Este sentido negativo do conceito usado pelo autor tem suas raízes na teoria marxista.

Em Marx, *ideologia* aparece de uma maneira polêmica, pois é usada como um conceito que conota algo errôneo, tem um sentido negativo. Ao criticar os hegelianos em *A ideologia alemã*, Marx e Engels afirmam que é necessário considerar as condições materiais que determinam a maneira de pensar dos cidadãos. Para eles, os hegelianos opõem ideias à ideias, deixando de modificar o mundo real de fato. Para Marx e Engels:

[...] ideologia, nesse sentido, é uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica. (THOMPSON, 2011, p.51)

Além disso, Marx e Engels começam a ligar o desenvolvimento e a difusão das ideias às relações de classe existentes. Para eles, a classe dominante, por ter a força material dominante, também vai possuir a força intelectual dominante. Dessa maneira, o conceito de ideologia depende das condições econômicas e de classe e é considerada algo negativo, em oposição à análise científica. Ideologia, portanto, seria um sistema de representações que iludem o indivíduo para manter a relação de dominação.

É nesta perspectiva que Paulo Freire introduz na sua obra o conceito, de modo que julgou a teoria marxista conveniente para explicar a realidade da qual ele partiu e desenvolveu sua prática. Porém o conceito, posteriormente, no seu processo de significação constante, adquiriu outros significados mesmo dentro do próprio marxismo.

Ao apontar, portanto, a necessidade de *desideologizar*, Paulo Freire fala sobre os métodos de uma educação problematizadora, em oposição à educação bancária, de depósitos, que coloca em prática esta ação antidialógica supracitada. Ele coloca como problema central o questionamento de como os *oprimidos* poderão ser sujeitos do processo de *libertação*, visto que estão sendo seres duplos por atuarem como hospedeiros do *opressor*. Assim considera que a desalienação como um processo de desintrojeção da *opressão* da consciência do *oprimido*, vai proporcionar as condições necessárias para o início do processo de *libertação* em *comunhão* com os demais, a partir do diálogo.

2.6 LIDERANÇA REVOLUCIONÁRIA E DIÁLOGO

Paulo Freire fala do diálogo como premissa de qualquer prática educativa. O autor rechaça todo e qualquer tipo de autoritarismo, seja ele oriundo da classe dominante no sistema capitalista, seja ele oriundo de quem se propõe a ser revolucionário na sua *práxis* à favor e pela causa dos *oprimidos*.

Assim, ele chama a atenção para o papel da *liderança revolucionária* no diálogo com as massas. A liderança, neste sentido, não é e não pode ser alguém que vai conduzir o processo revolucionário a partir da propaganda e da *sloganização* da ideia de revolução. Esta liderança precisa ter o compromisso com a educação e, por isso, com o diálogo, caso contrário, estaria apenas perpetuando a prática bancária ao realizar comunicados e negar a comunicação, a interação entre as partes. A diferença da *liderança revolucionária* e da classe dominante opressora não é apenas o objetivo, mas os modos de agir.

O autor demonstra a necessidade de uma relação educador/educando ou liderança/massa que seja horizontal e dialógica, de modo que os seres humanos educam-se mutuamente, em *comunhão*, mediatizados pelo mundo em que vivem. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] O diálogo é uma exigência existencial.” (FREIRE, 2005, p. 91) E este diálogo implica humildade no sentido do reconhecimento da própria ignorância, ou seja, o diálogo é a interação entre os sujeitos que buscam saber mais, sem a imposição de saberes.

O que pode acontecer, segundo o autor, é a liderança contradizer as massas devido às condições sócio-históricas, no sentido de que as massas populares não desenvolveram a criticidade necessária para reconhecer a opressão da classe dominante. Então,

O papel da liderança revolucionária, em qualquer circunstância, mais ainda nesta, está em estudar seriamente, enquanto atua, as razões desta ou daquela atitude de desconfiança das massas e buscar os verdadeiros caminhos pelos quais possa chegar à comunhão com elas. Comunhão no sentido de ajudá-las a que se ajudem na visualização da realidade opressora que as faz oprimidas. (FREIRE, 2005, p. 190)

Neste diálogo entre liderança e massa, o que é posto em crise é a sua realidade, que, num processo de conscientização, e desintrojeção da ideologia da classe dominante, de desalienação, vai sendo desmistificada e a condição de opressão vai sendo evidenciada.

Daí que ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pelo teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. (FREIRE, 2005, p. 193)

Assim, Paulo Freire, além de revelar-se um humanista de fato, aponta para as condições da superestrutura como o grande problema da opressão. Ou seja, em *Pedagogia do Oprimido*, ele demonstra que a consciência do indivíduo na sua relação com a ideologia da classe domi-

nante seja o ponto principal a ser superado, demonstrando a influência da filosofia hegeliana. Ao falar sobre *consciência senhorial* e *consciência servil*, escreve no sentido de transformar a realidade a partir da transformação da consciência, priorizando a relação consciência/ideologia. De fato, este é um elemento importante, como também explica Henrique de Lima Vaz:

[...] as figuras do Senhor e do Escravo emigram do terreno do mito para o da ideologia - esse avatar do saber absoluto - onde se mascaram com uma racionalidade aparente para justificar sua continuidade ou sua permanência numa história real impelida pela exigência do reconhecimento universal como única efetivação da sua razão ou do seu sentido. (VAZ, 1981, p. 09)

É evidente, portanto, a importância do diálogo no processo de desvelamento da realidade num movimento dialético com a *desalienação* ou *desideologização* (já que o autor trata de ideologia no sentido negativo do marxismo), de modo que liderança e massa formem um só corpo no processo de superação da contradição *opressor-oprimido* no caminho para a *libertação*, contra os abusos da classe dominante, contra os antagônicos.

O que Paulo Freire não trata neste livro de maneira aprofundada, ainda, é dos elementos que dizem respeito à infraestrutura, ou seja, dos aspectos econômicos e materiais da sociedade, de acordo com o marxismo. E isso “impede uma visão mais apurada das necessidades dos *oprimidos* na busca da mobilização/organização que viabilize a difícil passagem da classe em si a classe para si” (SCOCUGLIA, 1999, p. 58). Ainda que ele aponte a importância da relação de dialeticidade entre a super e a infraestrutura, não salienta em grande medida os aspectos desta.

Entretanto, o autor propõe metodologias e estratégias a partir da união dos *oprimidos*, de liderança e massa. Fala a respeito de uma organização que é indispensável, mas construída na coletividade. A organização implica liderança, disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas a cumprir e contas a prestar, mas nenhum destes elementos justificaria o manejo das massas no sentido de considerá-la como a ser conquistado, porque aí o objetivo desta organização perderia o sentido.

A *autoridade*, para o autor, implica a *liberdade*, e esta, implica a *autoridade*. “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade, não há liberdade sem autoridade e nem esta sem aquela.” (FREIRE, 2005, p. 206) Assim, educadores e educandos aprenderiam juntos a exercer a *autoridade* e a

liberdade, que ambos almejam a partir da transformação da realidade.

Essa transformação não se trata de uma mudança no sistema de dominação, não se trata da tomada do poder pelas *classes oprimidas* simplesmente. Mas é uma transformação constante a partir do que o autor chama de ação cultural. Para ele, ação cultural é uma “forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social para mantê-la ou transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 207) e constitui-se também como ação histórica.

Freire considera que uma revolução só pode ser autêntica se for uma revolução cultural, porque a ação cultural é a verdadeira ação, é uma ação consciente, que surge da problematização da realidade por meio do diálogo e da *práxis* dos indivíduos em *comunhão*.

Assim, revolução não pode ser resultado de uma mera conquista das massas em prol de um objetivo das lideranças e também não pode ser um fim em si mesma.

O horizonte utópico do autor, em *Pedagogia do oprimido*, é a *libertação* dos *oprimidos* e isto continua mesmo depois da superação da contradição *opressores-oprimidos*, e caminha no sentido de constituir um processo permanente de *libertação* para os seres humanos, ao refletirem e agirem sobre uma realidade posta constantemente em crise.

3 A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE LIBERDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE: LIBERDADE E AUTONOMIA

3.1 O CONTEXTO DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Este capítulo pretende apresentar uma reflexão acerca do conceito de *liberdade* na obra *Pedagogia da autonomia* (1996) e em que medida há mudanças no pensamento do autor e no sentido atribuído ao conceito no desenvolvimento de seu pensamento, cuja parte está em sua obra intimamente ligada à sua vida prática.

O livro *Pedagogia da autonomia* foi escolhido para compor as fontes deste trabalho que propõe analisar a historicidade, a significação e a atribuição de sentido ao conceito de *liberdade* porque foi o último livro publicado enquanto o autor ainda estava vivo. É uma obra do final de sua carreira, em que utiliza o conceito de *liberdade* que, necessariamente, fora desenvolvido e aprimorado.

A obra de Paulo Freire, como resultado de seu pensamento, é algo que vai se construindo ao longo do tempo, em diálogo com as circunstâncias dos lugares, das pessoas com quem trabalhou ou teve contato, dos autores que leu, das experiências que teve. As mudanças de seu pensamento, que não são somente mudanças, mas sim uma construção, demonstram a coerência entre sua teoria e sua prática.

Sua teoria diz respeito à epistemologia, à maneira como o conhecimento se desenvolve e é construído pelos seres humanos. O autor lança as bases para isso. Paulo Freire demonstra as condições necessárias e propícias para a produção de conhecimento. Segundo o autor, uma das condições imprescindíveis é a abertura para o diálogo, questão que será melhor aprofundada durante este capítulo, mas que serve para compreendermos que suas mudanças conceituais na obra, mudanças de visão de mundo, são também resultado da relação entre sua teoria dialógica com a prática, com a condição material e as circunstâncias em que esteve envolvido.

Pode-se dizer, segundo Scocuglia (1999), que Freire teve três grandes fases de pensamento, mas que compunham uma única forma de pensar, um único ser. A primeira fase diz respeito ao contexto nordestino em que nasceu, foi criado, formou-se advogado, mas não exerceu a profissão e formou-se educador, desenvolvendo a tese *Educação e atualidade brasileira*,

defendida quando concorreu à vaga de professor catedrático na Escola de Belas Artes de Pernambuco da Universidade do Recife em 1959.

Sempre preocupado com as questões práticas que o rodeavam, entre elas, o alto índice de analfabetismo, ele desenvolveu, como já foi explicitado neste trabalho, o método de alfabetização, ao qual preferia referir-se como “sistema” de alfabetização Paulo Freire, que ganhou projeção nacional por meio do Plano Nacional de Educação.

A segunda fase foi a do exílio (1964-1980), em que viveu situações diferentes, em diferentes países. Nos primeiros anos do exílio escreveu *Educação como prática da liberdade* (1965-1967), colocando no papel e sistematizando ideias que desenvolvera durante a primeira fase, no nordeste brasileiro. *Pedagogia do oprimido* (1968) fez parte desta segunda fase, com as mudanças teóricas já trabalhadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Paulo Freire conheceu e trabalhou, portanto, no Chile, nos Estados Unidos, em Genebra, na Suíça, onde fez parte do Conselho Mundial das Igrejas, que se tratava de um conselho ecumênico e trabalhou com a equipe do Instituto de Ação Cultural. A partir disso, Freire começou a exercer uma influência mundial por conta de sua obra e teorias do conhecimento.

Em abril de 1969, Paulo Freire transferiu-se para os Estados Unidos. Lecionou em Harvard até fevereiro de 1970, em estreita colaboração com grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Nos dez anos seguintes, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria a vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. (ANTUNES, 2014, p. 387)

Freire trabalhou em países de língua portuguesa da África, o que foi um de seus trabalhos mais significativos. Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, entre outros países que sofreram colonização portuguesa e haviam acabado de passar pelo processo de descolonização ou libertação. Paulo Freire reuniu-se com lideranças de movimentos de libertação e participou de diálogos em universidades na África.

Assim, houve a formação de uma rede de pensamento revolucionário que contribuiu para a reconstrução dos países e Paulo Freire demonstrou na sua obra a influência de teóricos como Amílcar Cabral, professor e político marxista da Guiné Bissau, tendo vivido em Cabo Verde.

Em *Pedagogia da autonomia*, ao falar sobre a exigência de disponibilidade para o diálogo, Freire trata da “importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (FREIRE, 1996, p. 155) e que, portanto, professores que estejam comprometidos a ensinar e cientes dessa influência, precisam unir o saber teórico-prático da realidade concreta em que trabalham. Assim, a partir do entendimento de que as condições materiais sob as quais vivem os educandos lhes condicionam a visão de mundo e sua capacidade de aprender conforme a teoria freireana é necessário aos educadores se abrir à realidade dos alunos com quem se partilha a atividade pedagógica e diminuir a distância ou a estranheza desta realidade. Demonstrando a influência de Amílcar Cabral, intelectual africano, ele escreve:

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. É o que Amílcar Cabral chamou “suicídio de classe” e a que me referi, na *Pedagogia do Oprimido*, como páscoa ou travessia. No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (FREIRE, 1996, p. 155)

É nesta segunda fase, durante o exílio, que Paulo Freire desenvolve e expressa a necessidade do que vai chamar de marxismo interestrutural. Na *Pedagogia do oprimido*, escrita no início do exílio e portando no início da segunda fase, ele ressalta elementos do marxismo superestrutural, como *ideologia, política, luta de classes, opressão, cultura, alienação*, de modo

que a ideologia dominante está introjetada na mente do *oprimido*, que a reproduz.

Depois de sua ida para os Estados Unidos e posteriormente para a África (1969), ainda durante a segunda fase, ele reconhece ou, passa a demonstrar a relevância da infraestrutura ou dos elementos materiais, da economia, das relações de trabalho e produção no processo educacional, na elaboração do currículo, na sociedade como um todo.

Assim, Paulo Freire reconhece os impactos tanto da superestrutura quanto da infraestrutura, e defende o chamado marxismo interestrutural, que é a relação ou combinação de todos estes elementos.

A terceira fase de pensamento do autor inicia-se com o fim dos 16 anos de exílio e sua volta para o Brasil, quando a ditadura civil-militar promove a anistia dos presos políticos e exilados, no final da década de 70. E é nesta última fase que o autor escreve *Pedagogia da autonomia*, publicada em 1996, um ano antes do seu falecimento.

Ao chegar ao Brasil, conforme Scocuglia (2017) afirma, ao ser questionado sobre quais seriam suas perspectivas em torno na educação para o país, Freire afirmou que precisava “re-aprender” o Brasil. Significa que suas ações e propostas precisam dialogar com a realidade, com as circunstâncias em que está inserido. Afirma, portanto, que o aprender precede o ensinar ou que o aprender precede qualquer ação do ser humano que se propõe progressista e é nesta perspectiva que *Pedagogia da autonomia* é escrita.

Na terceira fase, Paulo Freire

Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, a convite de Luíza Erundina, prefeita eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), tendo, inicialmente, Moacir Gadotti como chefe de gabinete, assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, aí permanecendo até maio de 1991. Sua Política Educacional fundamentou-se em três princípios básicos: participação, descentralização e autonomia, desenvolvidos no âmbito de quatro grandes prioridades: Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Nova Qualidade de Ensino e Política de Educação de Jovens e Adultos. [...] A política educacional, por meio de seus documentos e ações, assumiu o compromisso político de organizar uma escola voltada para a transformação social. (ANTUNES, 2014, p. 388)

Além disso, participou ativamente do Instituto Paulo Freire, fundado em 1992, com

Moacir Gadotti, por meio de conferências, congressos, simpósios, produzindo livros, artigos, entrevistas e diálogos até sua morte em 1997, menos de um mês depois do lançamento de *Pedagogia da autonomia*.

3.2 A PROPOSTA DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO

Neste livro, o autor elabora uma série de exigências que os seres humanos dispostos a serem educadores precisam desempenhar para que a construção do conhecimento seja possível. Não é como se fosse um conjunto de regras rígidas, mas premissas sem as quais não seria possível atingir o objetivo de uma educação problematizadora em prol da *liberdade e autonomia* dos sujeitos. Premissas às quais, se verdadeiramente progressistas e aliados à educação e à formação humana, devemos prestar atenção e não têm a pretensão de serem impostas como regras, mas são resultado de uma construção dos indivíduos eticamente responsáveis, na sua relação com os demais, desenvolvendo intersubjetividade.

A educação à qual Paulo Freire se refere em *Pedagogia da autonomia* é a mesma a que se referiu na *Pedagogia do oprimido*, abordada neste trabalho e também no decorrer de toda sua obra. Embora haja mudanças conceituais em decorrência das várias percepções de mundo que lhe foram possíveis, por causa dos vários contextos e circunstâncias em que esteve, o fio condutor de sua obra é a abertura ao diálogo e o compromisso com os *oprimidos*, com as populações afrodescendentes, indígenas, de zona rural, encarcerados, jovens em conflito com a lei (ANTUNES, 2014, p. 396) ou com os “esfarrapados do mundo”, como colocado em *Pedagogia do oprimido*.

A prática docente proposta por Paulo Freire deve ser respaldada pela solidariedade, que é o compromisso histórico de *mulheres e homens* (aqui Freire reconhece, além da questão de raça e classe, a luta das mulheres por igualdade) com a condição humana. O docente deve estar em constante preocupação no sentido de evitar as práticas de desumanização. Isso diz respeito a uma ética universal do ser humano que possui uma dimensão utópica em detrimento da ética do mercado.

A dimensão utópica da *ética universal do ser humano* se dá por conta da constante tentativa de fazê-la vigorar, de modo que a ética do mercado implantada pelo sistema capitalista acaba por prejudicar aquela que é inerente ao ser humano. A ética do mercado está presente na

educação por meio do modelo bancário que deposita conteúdos nos educandos e se propõe a ser neutra enquanto, na verdade, impõe sua ideologia e visão de mundo às pessoas que não são favorecidas por este sistema.

É nítido, portanto, que Paulo Freire é envolto por uma percepção humanista de mundo. Sua obra, desenvolvida a partir da segunda metade do século XX, faz parte de um período em que a ciência tem como preocupação fundamental o ser humano. Esta preocupação resulta, em parte, do desenvolvimento das ciências humanas no século XIX, que precisavam se afirmar e construir seu fundamento, no sentido de mostrar a importância desta preocupação com o ser humano.

Esta visão de mundo humanista, em que a história surgiu, está fundamentada e ancorada, pois também foi definida enquanto científica, no século XIX, a partir de métodos que visam estudar a atividade humana no tempo (BLOCH, 2001), é de extrema importância no sentido de reconhecer que a sociedade e o ser humano precisam ser objetos de estudo de modo que exista uma ciência específica para isso.

Porém esta percepção traz consigo uma cisão entre ser humano e restante do mundo, cisão que foi construída teoricamente e que coloca o ser humano no topo de uma hierarquia em relação a todos os demais existentes.

A ideia de uma *ética universal do ser humano* e de sua preocupação com a condição humana de cada um, sobretudo daqueles que têm a *humanidade roubada*, como referido em *Pedagogia do oprimido* e da sua vocação para o *ser mais* é inerente a esta concepção humanista de mundo. Porém, dentro do próprio humanismo existem elementos que vão tratar de construir um modelo padrão de ser humano e o não-enquadramento de todos os sujeitos neste sistema acaba por estabelecer *não-humanos* (KOSELLECK, 2006), gerando opressão e exclusão, como já foi abordado no sub-item *Humanização e desumanização* do capítulo anterior.

O humanismo em que Freire está imerso, apesar de oferecer as bases para uma condição humana e seus direitos que, a priori, são inalienáveis e irredutíveis, oferece também as bases para a justificação da opressão, tão exposta e problematizada por Freire.

Com a Declaração dos Direitos do Homem, no final do século XVIII, que emancipou o ser humano no sentido de deixá-lo de considerar subjugado a deus ou a uma hierarquia tradicional, “havia privilégios que a história havia concedido a certas camadas da sociedade ou a certas nações” (ARENDDT, 2012, p. 395), ou seja, mesmo que o homem fosse o princípio das leis, existia uma arbitrariedade no sentido de estabelecer quem seria beneficiado por estas leis,

de modo que o privilégio e a opressão faziam parte das relações entre os seres humanos pós Revolução Francesa.

Mas havia outra implicação que os autores da Declaração [dos direitos do homem] apenas perceberam pela metade. A Declaração dos Direitos Humanos destinava-se também a ser uma proteção muito necessária numa era em que os indivíduos já não estavam a salvo nos Estados em que haviam nascido, nem embora cristãos seguros de sua igualdade perante Deus. Em outras palavras, na nova sociedade secularizada e emancipada, os homens não mais estavam certos daqueles direitos sociais e humanos que, até então, independiam da ordem política, garantidos não pelo governo ou pela constituição, mas pelo sistema de valores sociais, espirituais e religiosos. Assim, durante todo século XIX, o consenso da opinião era de que os direitos humanos tinham de ser invocados sempre que um indivíduo precisava de proteção contra a nova soberania do Estado e a nova arbitrariedade da sociedade. (ARENDR, 2012, p. 395)

Surgiu, então, a necessidade de realizar uma nova declaração, que seria concretizada mais de cento e cinquenta anos depois de 1789, configurada em Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Embora nenhum partido liberal ou radical da Europa se propusesse a incluir em seus programas uma nova declaração dos direitos humanos e esse assunto fosse tratado de forma negligente pelo pensamento político do século XIX, uma vez que tais direitos eram invocados para “defender certos indivíduos contra o poder crescente do Estado e para atenuar a insegurança social causada pela Revolução Industrial” (ARENDR, 2012, p. 398) e nenhum estadista ou figura de certa importância os levavam a sério, havia a urgência de fazer valer esses direitos, pois os Direitos do Homem mostraram-se inexecutáveis.

A dificuldade de colocar em prática tais direitos, de constituir questão prática em política, surge do fato de que o homem retratado na declaração dos Direitos do Homem de 1789 acabava se diluindo como membro de uma nação. “Como a humanidade, desde a Revolução Francesa, era concebida à margem de uma família de nações, tornou-se gradualmente evidente que o povo, e não o indivíduo, representava a imagem do homem” (ARENDR, 2012, p. 396). Assim, a questão dos direitos humanos estava diretamente ligada a questão da emancipação nacional. Somente soberania do povo à qual o indivíduo pertencia era capaz de assegurar tais direitos.

O sujeito apontado na declaração é universal e abstrato, mas pressupõe uma naciona-

lidade e em uma sociedade ocidental e regida essencialmente por homens cujos interesses se pautavam nos desígnios da burguesia que representava a nação, não sobraria espaço nem condição para que as pessoas que não fossem cidadãs de algum Estado soberano pudessem demandar tais direitos. “A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz” (ARENDR, 2012, p. 403)

Assim, sem ter uma comunidade ou um teto político, sem ser membro de uma nação, o ser humano acabaria perdendo a sua condição de humano, visto que não existiria um lugar em que pudesse exercer o direito à ação.

Com base no humanismo, quem vai utilizar-se dos princípios destes direitos é, inevitavelmente, a classe dominante que tem o poder da ideologia dominante e, por consequência, de tornar-se a representante da nação. Ela define, mesmo que de forma indireta, que o ser humano universal tenha a face de um ser humano branco, proprietário, majoritariamente do sexo masculino e que use destas prerrogativas para defender seus direitos que acabam por interferir nos direitos dos oprimidos, os sujeitos das classes populares: no caso do Brasil, homens e mulheres negras, indígenas, quilombolas, periféricos, assalariados, explorados a partir da sua força de trabalho, jovens e crianças que não têm acesso a condições mínimas de sobrevivência e educação, etc. A estes sujeitos é negada a condição de humano.

São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação. Não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. Privilégios (em alguns casos), injustiças (na maioria das vezes), bênçãos ou ruínas lhes serão dados ao sabor do acaso e sem qualquer relação com o que fazem, fizeram ou venham a fazer. (ARENDR, 2012, p. 403)

Ser privado da condição de humano, de acordo com o humanismo, pressupõe ser privado do direito à ação eficaz, de liberdade para agir, que advém de ser pertencente a uma comunidade ou nação. Porém, este conceito de direitos humanos desmoronou quando seus defensores se depararam com seres que haviam perdido todas as condições ou qualidades que poderiam caracterizá-lo como um humano como no caso de sobreviventes dos campos de extermínio na Europa do século XX. E mesmo assim, continuavam sendo humanos.

O humanismo que Paulo Freire usa para justificar a existência de uma ética universal

do ser humano pautada na solidariedade de classe, raça, e mais tarde, gênero, é também usado para estabelecer opressões.

A humanidade, que para o século XVIII, na terminologia kantiana, não passava de uma ideia reguladora, tornou-se hoje de fato inelutável. Essa nova situação, na qual a “humanidade” assumiu de fato um papel antes atribuído à natureza ou à história, significaria nesse contexto que o direito de ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível. Pois, contrariamente às tentativas humanitárias das organizações internacionais, por melhor intencionadas que sejam ao formular novas declarações dos direitos humanos, é preciso compreender que essa ideia transcende a atual esfera da lei internacional, que ainda funciona em termos de acordos e tratados recíprocos entre Estados soberanos; e por enquanto, não existe uma esfera superior às nações. (ARENDR, 2012, p. 406)

Quando Paulo Freire escreve, portanto, que existe uma ética universal do ser humano (1996, p. 17) ou que a educação é um meio para “recuperar a humanidade roubada” (2005, p. 33) pressupõe que a humanidade é boa por natureza. Entretanto, o humanismo que dá base para que Freire defenda a igualdade de direitos e a libertação dos seres humanos por conta de sua condição de humano em si que visa ser humano para si, é também o que oferece base para que a condição de humano seja definida a partir de acordos entre as nações, que, em conjunto formam a humanidade e que podem decidir que é conveniente liquidar certas partes de si mesma.

A obra de Paulo Freire, como já foi colocado, trata da epistemologia, de teoria do conhecimento enquanto prática científica. O autor desenvolve maneiras para que os docentes possam “ajudar a aprender, não importa que saber” (FREIRE, 1996). Trata-se, portanto, de uma obra que perpassa seu período histórico, seu local de escrita e seu contexto. Serve para que todos os seres humanos, independentemente do local ou circunstância, possam estabelecer condições para o desenvolvimento do conhecimento, de modo que ele faça sentido para si mesmo e para seu coletivo ou classe. Mas, mais necessário do que entender sua teoria, é necessário historicizar sua obra e tentar desvendar sua intencionalidade.

A presença do marxismo, da Teologia da libertação, da visão humanista, que por muito tempo serviu de fundamento para a história e a ciência como um todo (e ainda serve, embora novas vertentes teóricas tratem de tirar o ser humano do centro dos estudos e colocá-lo numa

rede de atores e colocar em cheque a ideia de uma ética universal do ser humano), as mudanças que os conceitos usados na sua obra sofreram com suas andanças pelo mundo, tudo isso torna a sua obra histórica, mesmo que prospectiva.

Na *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire coloca que a docência está em constante formação, de modo que a reflexão sobre a prática é o caminho para aprimorá-la. É a chamada *práxis*, ou a relação dialética entre teoria e prática. E a ideia de constante formação é oriunda da percepção da inconclusão, do inacabamento do ser humano que existe num permanente movimento de procura.

Ao falar do conceito de *ética universal do ser humano*, acima trabalhado, Freire salienta que ele conota a natureza da prática educativa enquanto prática formadora, no sentido de que a educação serve para desenvolver a condição de ser humano nos sujeitos e a partir disso, sua autonomia, de modo que muitos outros conceitos são mobilizados para isto.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (FREIRE, 1996, p. 17)

Assim, o autor preconiza a existência de uma ética universal de ser humano. Ele afirma a existência desta ética para que a prática educativa seja válida e possível, para que ela seja uma obrigação, algo inerente ao ser humano, já que ela é uma especificidade humana, portanto, serve à sua emancipação e é indispensável à convivência humana, pois necessitamos dela para nos assumirmos enquanto sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos transformadores, essencialmente políticos e preocupados com a coletividade.

Apesar de ser uma obra datada e sob a égide do humanismo que vigora nas ciências humanas desde o século XIX, é também uma obra prospectiva e o que possibilita isso é o fio condutor do diálogo e a abertura para novos tipos de pensamento.

3.3 HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE, UTOPIA E FUTURO

Freire coloca que, mais do que um ser no mundo, somos seres com o mundo e com os outros que são o não-eu e que, portanto, têm consciência de si próprio e de sua responsabilidade nas ações. Essa ideia de responsabilidade traz consigo a preocupação para com o futuro e lança bases para o desenvolvimento da sociedade, de modo que considera a história como possibilidade e não pautada pelo determinismo fatalista, que aceita as condições sob as quais se vive.

Ele trabalha no sentido de propor métodos para que, por meio da educação, se possa mudar o presente e projetar um outro futuro. Sua obra tem uma dimensão utópica. “Deduzir do presente ruim um futuro melhor é o padrão que determina a configuração dessa utopia. O planejamento e a otimização ligam o presente ao futuro” (KOSELLECK, 2014, p. 126). Freire parte do princípio de que o ser humano deve entender a realidade como passível de mudança e a si mesmo como agente deste processo, tomando o conhecimento construído por meio do processo educativo como um impulsionador da transformação, que representa a utopia contida em sua obra, objetivando um futuro melhor, como apontou Koselleck.

Toda utopia do futuro vive dos pontos de contato com um presente que pode ser resgatado [...] empiricamente. O que o futuro oferece é, em poucas palavras, a compensação da miséria atual, seja ela de natureza social, política, moral, literária ou qualquer outra que o coração sensível ou a razão esclarecida possam desejar. (KOSELLECK, 2014, p. 126)

A utopia pressupõe uma continuidade temporal, pressupõe uma preocupação com o futuro e a teoria do conhecimento de Freire propõe o desenvolvimento da sociedade a partir, entre outras coisas, da educação, para que se possa lançar bases para o futuro no sentido de construir uma sociedade em que os humanos sejam *seres para si*, uma sociedade que a contradição *opressores-oprimidos* seja superada.

Koselleck (2014), ao falar sobre o futuro desconhecido e a arte do prognóstico, escreve que,

O ser humano, como ser aberto ao mundo e obrigado a viver sua vida, permanece dependente da visão do futuro para poder existir. Para ser capaz de agir, precisa incluir em seus planos a impossibilidade empírica de experimentar o futuro. Precisa prevê-lo, corretamente ou não. (KOSELLECK, 2014, p. 191)

Assim, entende-se que, enquanto seres humanos, desenvolvemos, inevitavelmente, uma expectativa em relação ao futuro e, portanto, formulam-se prognósticos com maior ou menor grau de plausibilidade.

Koselleck nos faz entender o modo de ação de Paulo Freire que, enquanto professor, educador, filósofo, agente de transformação no mundo, desenvolve meios para que se possa olhar para o futuro a partir de um mundo que nos traga esperança como consciência e ação crítica demonstrando sua concepção de história como possibilidade, de modo que somos seres historicamente condicionados e não determinados.

O papel da história na elaboração desses prognósticos fica evidente a partir do momento em que se percebe que para elaborá-los, precisa-se tomar como base a experiência do passado, que pode ser verificada empiricamente. Assim cria-se uma expectativa em relação ao futuro, pois o estudo do passado proporciona a condição de orientação no mundo em que os indivíduos vivem sob condição de sujeitos, avaliando quais são os melhores caminhos a serem construídos. Além disso,

Em termos mais exatos: previsões só são possíveis porque na história existem estruturas formais que se repetem, mesmo quando seu conteúdo é singular e preserva um caráter surpreendente para os envolvidos. Sem as constantes, de duração variada, presentes nos eventos vindouros seria impossível prognosticar qualquer coisa (KOSELLECK, 2014, p. 193)

O que se entende, portanto, é que a partir das experiências do passado que são analisadas e estudadas pelos seres humanos do presente, pode-se elaborar prognósticos, pois a partir dos dados empíricos, se tem condições para combinar elementos contidos nesta experiência e lançar bases para o futuro.

A partir disso, Freire fala a respeito da ideologia fatalista que acaba sendo internalizada pelos cidadãos a partir de sua disseminação pelo discurso neoliberal hegemônico.

Essa ideologia fatalista aborda a realidade como algo estático, no sentido de adaptar os seres humanos a uma realidade imutável, portanto, sem perspectiva de futuro. Isso vai de encontro ao pensamento de Freire, que desenvolve uma obra prospectiva e de dimensão utópica, lançando as bases e construindo caminhos para a construção do futuro, de forma coletiva.

Em *Pedagogia da autonomia* Freire aborda a relação entre teoria e prática, de modo que uma sem a outra desqualifica ambas. A teoria, sem prática, torna-se sem sentido, e a prática, sem a teoria, pode virar puro ativismo. Assim, o professor, ao qual ele se refere como *educador*, tendo a consciência da necessidade da relação dialética entre teoria e prática, em conjunto com os alunos, *educandos*, trabalha para ajudar a formá-los e formar a si mesmo enquanto sujeitos da produção do saber. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25)

A curiosidade epistemológica dos seres envolvidos no processo educativo torna-se indispensável para a produção de conhecimento. A educação bancária, tanto criticada por Freire e tão comum para todos nós, acaba por despejar verdades pré-estabelecidas às quais os sujeitos devem se encaixar, acostumar, aceitar. A educação problematizadora trabalha no sentido oposto, de aproximar-se do objeto de estudo com rigorosidade metódica, gerada pela curiosidade.

Ensinar, portanto, não é apenas ensinar o conteúdo, mas ensinar a *pensar certo* nos termos de Freire a entender quais as ferramentas e procedimentos são necessários para desvendar as verdades de um objeto cognoscível. Ensinar a *pensar certo* tem a ver com estimular e ajudar o aprendizado dos educandos a partir de sua curiosidade, não importa sobre que saber.

E para isso é necessário conhecer o conhecimento que já existe, quais as verdades que já foram produzidas sobre um determinado objeto. Isso traz a noção de que somos históricos e de que o conhecimento também tem historicidade.

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem porque contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. (FREIRE, 1996, p. 38)

Conforme a teoria freireana, enquanto seres históricos, temos capacidade de intervir no mundo, inclusive a partir da produção de conhecimento e é justamente por isso que nos tornamos seres éticos, porque comparamos, valoramos, intervimos, decidimos, rompemos, es-

colhemos com base na ética universal do ser humano, o que serve para a formação moral dos cidadãos.

É quando pensamos sobre o conhecimento que já existe que podemos atribuir valor a ele e verificar seu grau de pertinência na atualidade, se ele preserva sua validade, se ele é útil para que sigamos repensando a prática. Assim, para Freire, a tarefa do docente não é transferir o conhecimento que ele possui, mas desafiar o educando a produzir sua própria compreensão do que está sendo comunicado e isso é possível a partir da curiosidade epistemológica do educando, do seu ímpeto de conhecer algo que lhe atravesse e faça sentido. Assim, importa que os seres humanos submetam suas intuições a análises metodicamente rigorosas da curiosidade epistemológica.

Freire aborda as possibilidades para a produção de conhecimento. Se no primeiro capítulo o autor salienta a importância de auxiliar no desenvolvimento da curiosidade epistemológica do educando, que de ingênua, vai passando a ser crítica, agora, ele coloca que o discurso do professor deve ser representado na prática, como um exemplo concreto.

Se na *Pedagogia do oprimido* o autor pautava a importância da liderança revolucionária como agente facilitador do processo de desvelamento da realidade, a partir do diálogo com as massas, agora, em *Pedagogia da autonomia*, ele fala do papel do professor e da corporeificação das palavras pelo exemplo.

A diferença de contextos políticos, neste sentido, é notável. *Pedagogia do oprimido*, escrita nos primeiros anos de seu exílio no Chile, em um período de ditadura civil-militar no Brasil, parece ter um caráter mais urgente, visto que propõe as condições para a revolução a partir de ações culturais dos sujeitos, em constante diálogo, facilitado pela liderança revolucionária que de forma alguma pode exercer o autoritarismo, mas que tem um papel exemplar.

Pedagogia da autonomia foi publicada em 1996, após a abertura democrática, em que parecia que o Brasil caminhava para a sua democratização de fato, de modo que o próprio Paulo Freire afirmou, em palestra na USP no ano de 1996, ser um período em que os brasileiros haviam tomado gosto pela liberdade e, por isso, estaríamos cada vez mais longes dos golpes de Estado que marcam a história do Brasil República.

Ele aborda neste livro o papel do professor como aquele que precisa aplicar praticamente a teoria de qual fala. Se a teoria é pautada no diálogo e na defesa da democracia, então é necessário agir democraticamente.

A figura exemplar, portanto, é algo que permeia a teoria de Paulo Freire. Se antes era a

liderança revolucionária, agora está encarnada no professor. É necessário, portanto, que esses agentes tenham como premissa o diálogo e a *ecorporeificação das palavras*, agir do modo que se fala. Esta é, portanto, uma condição fundamental para a construção do conhecimento.

Outra condição essencial é a consciência do inacabamento do ser humano. Como supracitado, Paulo Freire considera a história como possibilidade e não determinismo. Significa que os seres humanos, a partir da consciência de seu inacabamento, agem, enquanto seres condicionados, para mudar a condição de opressão sob a qual vivem. Agem para mudar a história. E assim, se inserem no mundo enquanto sujeitos éticos, que farão escolhas, tomarão decisões e terão a possibilidade, inclusive, de transgredir a ética. Ele afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível [...] É na inconclusão do ser se que sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 1996, p. 64)

Estar no mundo, portanto, é um constante movimento de busca, em que estamos de forma coletiva e o respeito à autonomia de cada um no processo educativo torna-se fundamental.

A autonomia do ser do educando, à qual Paulo Freire se refere, diz respeito ao seu “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 90), ao seu próprio modo de ver o mundo, que é oriundo de suas experiências e que o faz agir de um determinado modo. Este modo de agir nem sempre é o ideal esperado para uma prática educativa. Ou melhor, não pode existir um ideal esperado e é justamente este o imperativo ético: o respeito à autonomia e à dignidade de cada um.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66)

Neste sentido, o autor faz uma crítica ao autoritarismo que acaba por suprimir a condição para qualquer tipo de dialogicidade, de modo que os sujeitos inacabados e dialógicos aprendem juntos e se formam na diferença e no respeito a ela. A partir do momento em que os sujeitos se reconhecem enquanto inacabado e propensos a construir em a si mesmo e ao outro neste processo dialógico, se reconhecem enquanto seres éticos, pois são responsáveis pelas suas escolhas e ações ao longo deste processo constante.

3.4 LIBERDADE E AUTORIDADE

A partir da noção de autoritarismo, que reprime a *autonomia* dos sujeitos, Freire traz uma discussão em torno do conceito de *liberdade*. Neste livro ele traz uma conceituação de *liberdade* um pouco diferente do que foi abordado em *Pedagogia do oprimido*. Trata-se de um desenvolvimento do conceito; de uma continuidade.

Em *Pedagogia do oprimido*, trabalhada no capítulo anterior, o conceito traz a ideia de um constante processo de *libertação* a partir da superação da opressão, em que todos os indivíduos oprimidos encontram-se em *comunhão* nas ações em prol da coletividade. O conceito de *liberdade* pressupõe que ela não é algo a ser alcançado, um fim último, mas um processo constante e, sobretudo, não faz parte da individualidade, mas da coletividade.

Em *Pedagogia da autonomia*, embora haja a continuidade da ideia de coletividade, o autor aprofunda um pouco mais este tópico no sentido de, para além de falar de *comunhão* e união dos *oprimidos*, falar da aceitação das diferenças. Para isso, é imprescindível a dialogicidade e para que ela seja possível, alguns conceitos são mobilizados: *liberdade, licença ou licenciosidade, autoridade e autoritarismo*.

Segundo Freire e, conforme sugere um dos subcapítulos de *Pedagogia da autonomia*, “ensinar exige bom senso” e, portanto, o educador não pode confundir a sua *autoridade* com autoritarismo ou aproveitar-se de sua *autoridade* para ser autoritário. *Autoridade* é o elemento essencial para ser educador. Pressupõe que o educador sabe o que faz, pode tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas. E esta autoridade forma uma tensão constante com o conceito de *liberdade*. Ambas caminham juntas e não é possível que uma se sobreponha à outra.

Assim, para o autor, não há *liberdade* sem limites e sem disciplina, de modo que o limite é o caminho para a disciplina. Em palestra ou, como preferia definir, em uma conversa com Paulo Freire no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, patrocinada pelo Instituto de Física de São Carlos da mesma universidade, em 22 de novembro de 1994, ele afirmou que:

A autoridade é uma invenção da liberdade [...] em certo momento da experiência da liberdade, as liberdades individuais que se contrapunham descobriram e depois, na sucessão de desencontros entre as liberdades, que precisavam inventar alguma coisa que fosse o seu contrário para que elas fossem preservadas. Então inventaram a autoridade. Significa que a autoridade é absolutamente necessária e indispensável à liberdade. Mas isso abre um caminho perigoso, abre um caminho, inclusive, ao autoritarismo. Mas isso é uma das possibilidades que a gente tem na história, na existência humana. É que a autoridade, precisamente, na medida em que estabelece limites e cobra esses limites à liberdade, ela também tem que se limitar. A autoridade que não se limita é a autoridade que extrapola de si mesma e que, portanto, enquanto robustece a si, emagrece a liberdade. Então nesse desencontro nós não temos nem mais autoridade nem mais liberdade. Na medida em que a relação entre a autoridade e a liberdade se inclina no sentido da fortaleza de uma contra a debilidade da outra, desaparece a disciplina em termos concretos, em termos práticos e em termos éticos. Se o desequilíbrio entre as duas se faz na direção da vantagem da autoridade, desaparece a autoridade e em seu lugar se implanta o autoritarismo, o arbítrio. (FREIRE, 1994)

Quando há o desequilíbrio entre a *autoridade* e a *liberdade*, pode haver a implantação do autoritarismo, como também o arbítrio da *liberdade*, que acaba por transformar-se em licenciosidade ou libertinagem, que é quando os seres acabam por agir em torno de suas próprias vontades, sem respeitar ou estabelecer a limitação necessária ao bem comum. A *liberdade*, in-

trojetando a autoridade eticamente, passa a ter uma *autoridade* interna. A *liberdade*, para que seja de fato *liberdade*, implica a presença da *autoridade* para estabelecer os limites que as manterão em equilíbrio e então se estabelece a disciplina. É necessário salientar que estes limites não devem ser impostos, mas reconhecidos por quem age praticamente em prol da liberdade com autoridade.

Teoricamente a *liberdade* e a *autoridade* são bem definidas pelo autor. O grande desafio, por óbvio, é como isso vai ser colocado em prática. Tendo feito estas afirmações e escrito *Pedagogia da autonomia* após a sua volta do exílio, num contexto pós-ditadura civil-militar e de abertura e consolidação da democracia no Brasil, o autor aponta a complexidade de aplicar tais conceitos na prática., pois a estrutura da terra, o período da escravidão e a presença das elites agrárias configuram uma condição de vida no Brasil que consiste na naturalização da exploração, das diferenças sociais, do preconceito, de uma política, de tempos em tempos, pautada pelo ódio de classe.

Assim, num período democrático da história do Brasil, após os 21 anos de ditadura civil-militar, exercer a liberdade teoricamente bem definida por Freire, mas numa cultura construída a partir de valores e pressupostos do período escravista, torna-se algo desafiador e complexo, entre outras coisas porque, tendo vivenciado a experiência traumática do autoritarismo e, ao tentar evitá-lo de todas as formas, existe a chance de se cair na licenciosidade. Paulo Freire coloca: “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 1996, p. 117).

A necessidade da figura exemplar engendrada por Freire, que neste caso é o professor, ou, nas palavras dele, educador, é, a partir do bom senso, saber estabelecer os limites que são necessários para a prática da liberdade com autoridade pois aquela não existe sem esta e auxiliar no desempenho dos educandos que estão envolvidos no processo educativo e que, portanto, precisam exercer a *liberdade* também.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1996, p. 118)

É provável que neste processo de exercício da *liberdade*, os seres humanos tomem decisões que não sejam as mais adequadas para o seu propósito, sobretudo os educandos, que ainda precisam se acostumar com a responsabilidade de decidir. Entretanto, essa responsabilidade não pode ser transferida ao educador ou aos pais do educando, por exemplo, o que não implica em acabar com o diálogo e a conversa sobre a tomada de decisão. O que precisa haver, contudo, é a ação da decisão. Para Paulo Freire, “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 119) e isso faz parte do amadurecimento e desenvolvimento da autonomia. Assumir as consequências da decisão é parte importante do aprendizado de decidir e exercer a *liberdade*.

3.5 AUTONOMIA PARA EXERCER A LIBERDADE

A *autonomia* não é algo inerente ao sujeito. Ela é resultado e parte do processo de desenvolvimento do *ser para si*. Por razões salientadas em *Pedagogia do oprimido*, como a introjeção da ideologia da classe dominante na consciência do *oprimido*, quando o sujeito age, não necessariamente está agindo para si ou para a coletividade, mas em benefício de quem o explora. É *ser para outro*.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121)

Enquanto educadores, formadores de opinião e mediadores no processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, nos cabe verificar constantemente os limites da autoridade e da liberdade, de modo que ao estimular a decisão dos educandos, ela não se converta em licenciosidade. Deixá-los agir para tomar decisões não seria sinônimo de irresponsabilidade, pois o auxílio necessário para que possam pensar de forma certa é fundamental.

Pensar de forma certa não significa pensar de acordo com o que o educador pretende ou concordar com ele, mas pensar de acordo com critérios necessários para seguir a rigorosidade metódica necessária à prática científica. Pensar de modo que faça sentido, questionando e refletindo sobre a prática, constantemente.

Pensar certo requer alguns pressupostos, como o reconhecimento de que a verdade é subjetiva e não algo que possa ser encontrado. É construída pelos sujeitos a partir de ferramentas que nos possibilitam decodificar a realidade, uma vez que ela não pode ser, em si, experienciada, mas a compreendemos por meio de um instrumento que pode ser, entre outras coisas, o discurso. Ou seja, são necessárias as palavras para que a realidade seja entendida e explicada.

O que ocorre é que a verdade, enquanto resultado de uma interpretação da realidade, passa por um filtro subjetivo. Os indivíduos, inseridos em uma estrutura e um contexto histórico, social e linguístico que o antecedem, têm uma determinada simbologia com a qual podem contar para interpretar essa realidade. O social antecede o subjetivo. Para Freire, é essencial que os educadores respeitem e considerem os saberes dos educandos no momento da prática educativa.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 90)

O que dá sustentação para a interpretação da realidade é justamente o discurso, as palavras. E se a simbologia existente usada para os indivíduos se apropriarem da realidade não reconhece elementos desta realidade como a opressão, é comum e previsível que não se tenha condições de compreender suas causas e também se torna difícil mudar o que está imposto. Como bem coloca Bel Hooks, “simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos porque ele existe ou como mudá-lo” (HOOKS, 2019, p. 44).

Nesta perspectiva, Rüsen (2015) nos ajuda a pensar sobre a atribuição de significado às narrativas, de modo que esta atribuição dependa do contexto de quem vai interpretá-la. Significa dizer que as narrativas podem ser apropriadas pelos seres humanos, portanto se destaca a importância da leitura da palavra para interpretar o mundo.

A interpretação narrativa de acontecimentos recorre à presentificação imaginativa. Na representação produzida pela narrativa os acontecimentos não se reproduzem pura e simplesmente. Ganham, isso sim, a qualidade de significado. Esse significado não lhes é meramente atribuído, ou seja, não lhes é agregado “construtivisticamente” ou a posteriori. Ele decorre de um contexto complexo e dinâmico que se forma entre significado prévio e significado atribuído. (RÜSEN, 2015, p. 193)

A colocação de Jorn Rüsen sobre a narrativa histórica torna nítido que a escrita ou o discurso sobre um fato ocorrido, sobre a realidade, é sempre carregada de significado e a construção de discursos, que possibilitam o desenvolvimento de novas maneiras de interpretar a realidade também propicia a criação de novo significado. O que Paulo Freire propõe, portanto, é a relação dialética entre a leitura de mundo, ou a significação prévia atribuída à realidade pelos sujeitos, de acordo com as condições que eles possuem, e a leitura da palavra, por meio da educação, em que se expande os modos de interpretar a realidade a partir de diferentes conceitos, que podem ser apropriados ou não para explicá-la.

Portanto, é a partir da educação, a partir da leitura da palavra que se consegue expandir a consciência da realidade. A educação dá instrumentos para a interpretação da realidade e ajuda a desenvolver autonomia. Pensar de acordo com critérios que valham como seus e ter autoridade para isso. Só se aprende a tomar decisões, decidindo. É no constante pensar sobre o agir, e agir a partir do pensar, de modo que a leitura da palavra dê sustentação para a leitura de mundo, e vice-versa.

Isso vai ao encontro de um dos pressupostos de Freire para a prática educativa, que é o respeito aos saberes dos educandos. Assim, ele questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 33-34)

Neste sentido, pode-se perceber a continuidade de ideias do autor, que em *Pedagogia do oprimido* salientou a necessidade de *práxis*, da constante reflexão sobre a prática. Assim, é nítida a existência de um fio condutor da teoria freireana pautada na abertura ao diálogo e na reflexão permanente, na validação do novo, na possibilidade de mudança de ideias, na importância de não se restringir a uma determinada teoria.

Mesmo que o autor tenha passado por fases de pensamento que são caracterizadas por elementos que as diferem umas das outras, a proposição ao diálogo e aceitação de novas ideias permanece. É inerente à obra como um todo e é justamente por isso que Paulo Freire consegue sustentar a presença de teorias diversas em sua obra. É por isso que consegue fazer convergir a Teologia da libertação com o marxismo.

Suas mudanças de contextos proporcionaram a interação com diversos tipos de teorias. Significa que sua obra dialoga com outras obras, que não é uma obra isolada de seu contexto, ao mesmo tempo que se trata de uma obra original. Conforme Scocuglia (1999),

A pedagogia do diálogo que praticava fundamentava-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. (SCOCUGLIA, 1999, p. 06)

A partir da concepção de que Freire era um intelectual/educador essencialmente humanista, podemos interpretar seu conceito de *autonomia* com o auxílio de Alain Renaut (1998), de modo que este define o conceito de uma forma semelhante à usada por Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia*, com algumas diferenciações no que diz respeito ao individualismo e à integração social.

Para Renaut, “o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade” (RENAUT, 1998, p. 10). Assim, no humanismo, o homem torna-se o princípio de toda normatização. É o caminho seguido também por Freire, de modo que ele advoga a favor de uma consciência criadora, opondo-se ao estruturalismo cultural e descartando a ideia que reduz o ser humano à sua condição animal/biológica.

Definindo autonomia no sentido kantiano, Renaut (1998) coloca que autônoma é a von-

tade moral do indivíduo, vontade esta que é agente e valor supremo da moralidade. Ela valoriza a liberdade de ditar a lei à qual se submete. Ou seja, autonomia tem a ver com a soberania e realização da vontade do ser humano, a partir de sua vontade moral e da liberdade de agir conforme sua concepção de mundo. Essa concepção diz respeito à era moderna e ao humanismo, em que o indivíduo só se permite estar mais submetido a si próprio (RENAUT, 1998, p. 21).

Assim, considerando o indivíduo como valor supremo do mundo moderno, designado como uma representação da subjetividade independente e autônomo, decorre a exigência de autonomia dos indivíduos ou a desinibição da individualidade (RENAUT, 1998, p. 23), de modo que os movimentos sociais também contem com a emancipação individual e da liberdade em termos de vontade autônoma, uma vez que o indivíduo é pautado como categoria organizadora do social.

Esse individualismo moderno favoreceu o surgimento de movimentos sociais, visto que sua forma política se concretizou com a Revolução Francesa, de 1789. Significa dizer que a revolta dos indivíduos em nome da igualdade visava derrubar a hierarquia tão presente na tradição do Antigo Regime, que não tinha o indivíduo como valor principal. Esta igualdade jurídica traduzida como democracia foi o primeiro passo de movimentos que lutavam pela igualdade real, ou, uma igualdade substancial, de forma crítica ao liberalismo burguês que ganhou força com a queda do regime.

A dinâmica moderna da democracia, nas palavras de Renaut (1998, p. 28), visa subtrair a autoridade da tradição e atribuir um papel maior ao indivíduo e aposta na sua liberdade, criatividade e desenvolvimento. Assim, ele torna-se responsável por suas ações e as consequências que elas podem acarretar. O indivíduo como sujeito, que age e modifica o mundo e que agora vive sob um regime de *autonomia* é o indivíduo da modernidade a que Paulo Freire também se refere.

Antes mesmo de falar de *autonomia* em Paulo Freire, é necessário falar da *intersubjetividade*, conceito usado em *Pedagogia do Oprimido*. O conceito é salientado diversas vezes no prefácio do livro, escrito pelo professor, filósofo, militante político e também exilado no Chile durante a Ditadura Civil-Militar, Ernani Maria Fiori. Evidenciando o humanismo da modernidade, centrado no indivíduo e na sua subjetividade, o autor atenta para algo importante a ser trabalhado nesta obra.

Ao tratar da importância do diálogo fio condutor da obra de Freire Fiori aborda, no prefácio da obra, a relação entre as consciências, a partir do diálogo, com o objetivo de manifestar

o método de conscientização de Freire. Ele coloca:

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam mônadas incommunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. Radicalizando, poderíamos dizer, em linguagem não mais fenomenológica, que a inter-subjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do “parentesco ontológico” dos seres no ser. É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrimo-nos e descobrimo-nos na ambiguidade de nosso corpo consciente. [...] Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FIORI apud FREIRE, 2005, p. 15)

Assim, compreende-se que a conscientização do mundo só é possível de ser desenvolvida a partir da interação e do diálogo entre as consciências ou, entre as subjetividades, o que constitui a *intersubjetividade*, de modo que os indivíduos exerçam seu papel de sujeitos no mundo. Essa relação dialética entre os indivíduos na *intersubjetividade* acaba resultando em uma maior densidade subjetiva do sujeito. Ou seja, salienta o papel importante do indivíduo nas ações coletivas desenvolvidas a partir do diálogo e da conscientização.

A *Pedagogia do oprimido*, de Freire, busca a restauração da *intersubjetividade* e se apresenta como *pedagogia do Homem*, nas palavras dele. O mundo torna-se o objeto cognoscível de modo que o ato cognoscente não se esgota no sujeito, mas se estende aos demais sujeitos

cognoscentes. “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (FREIRE, 2005, p. 146).

No desenvolvimento de sua teoria, em *Pedagogia da autonomia*, Freire fala sobre o papel da subjetividade:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1996, p. 85)

Subjetividade esta que, para interferir na realidade com o objetivo de transformá-la, precisa tornar-se consciente da realidade e de seu papel agente a partir do diálogo como supracitado. E qualquer ação, qualquer interferência no mundo, dentro da teoria pedagógica de Freire, pressupõe uma tomada decisão, o que só é possível com o desenvolvimento da *autonomia* dos sujeitos.

O conceito de *autonomia* de Freire vai ao encontro do conceito kantiano salientado por Renaut (1998). Tem a ver com a vontade moral do sujeito, com seu ímpeto por ação a partir do seu princípio de moralidade; com ação a partir da sua visão de mundo. O que Freire salienta, contudo, é que a *autonomia* necessita partir, não de uma vontade de poder pelo poder em benefício exclusivo do indivíduo praticante da ação, mas de uma decisão ética e responsável que tem como mediadores os limites delineados quando se fala em *liberdade* freireana.

A *autonomia* surge na decisão da tomada de ação que pressupõe uma tensão entre *autoridade* e *liberdade*. *Autonomia* para agir não se combina com autoritarismo e nem com libertinagem. Se ela caminha em benefício da *liberdade* proposta por Freire, pressupõe que a vontade moral é carregada de eticidade e responsabilidade nas escolhas. *Autonomia*, neste sentido, caminha junto com a disciplina que torna possível a *liberdade*. É importante salientar que disciplina para Freire não tem relação com imposição de limites ao indivíduo, mas com o reconhecimento destes limites por ele mesmo a partir do exercício e construção da *autonomia*, de forma ética.

Como a modernidade, que tem o indivíduo enquanto valor e princípio, nos coloca sob

um “regime de autonomia” (RENAUT, 1998, p. 30), Freire trabalha no sentido de desenvolver as condições necessárias para que os indivíduos, educadores e educandos, construam sua *autonomia* a partir do exercício constante de tomada de decisões. O autor aborda a importância de respeitar a *autonomia* de ser do educando, dando espaço para que ele tome suas próprias decisões, sem lhe prescrever ações como faz a educação bancária abordada em *Pedagogia do oprimido*.

Respeitar a *autonomia* dos educandos tem a ver com considerar sua subjetividade, sua visão de mundo e, a partir disso, proporcionar um diálogo de modo que as subjetividades se constituam em *intersubjetividade*. A relação dialética entre as subjetividades pressupõe que cada um dos indivíduos tenha sua forma de pensar e agir, mas, em diálogo com os demais, se configure um modo de ação que seja benéfico a todos os membros da coletividade em questão. Para isso Freire trabalha a necessidade da conscientização para uma ação responsável, indo contra a ideia de depósito de conteúdos e de prescrição da educação bancária.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (FREIRE, 1996, p. 105)

Essa “autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” se configura em processo, de modo que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 120). Seguindo a lógica da teoria pedagógica freireana e do conceito de *liberdade* desenvolvido em *Pedagogia da autonomia*, pode-se considerar que nossa existência e forma de ação no mundo se dá unindo todos os conceitos definidos por ele em toda sua obra.

Liberdade, autoridade, autonomia, ética, responsabilidade se fundam na ação dos indivíduos. Assim, na tomada de decisão que constitui a *autonomia*, vai se formando também a *liberdade*, pois ela amadurece no confronto com as demais liberdades e neste exercício é que são reconhecidos os limites. “Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessá-

rio tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 1996, p. 118). *Autonomia*, portanto, é necessária para a construção da *liberdade* proposta por Freire: esta *liberdade* que não é algo a ser alcançado, mas construído constantemente a partir da práxis munida de ética e responsabilidade.

3.6 EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

Freire construiu sua vida e obra a partir do diálogo entre diversas teorias utilizadas para explicar o mundo em que vivia. Mesmo que elas possuam elementos paradoxais tais como a religiosidade da teologia da libertação em relação à crítica do marxismo às igrejas, em algum momento a explicação delas a respeito de fenômenos da realidade podem convergir, de modo que Freire se apropria destas teorias para advogar a favor da coerência. Como salienta em *Pedagogia da autonomia*,

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis a da coerência. (FREIRE, 1996, p. 72)

Freire pressupõe que a coerência entre teoria e prática deve ser pautada pelo princípio da democracia. Significa que se defende a teoria no discurso, se deve agir de forma democrática, de forma não autoritária e não licenciosa, de modo que, tendo consciência de sua responsabilidade de *autoridade* enquanto professor, torna-se a figura exemplar, que em *Pedagogia do oprimido* foi retratada como *liderança revolucionária*.

Justamente por conta desta responsabilidade inerente à *autoridade*, de saber, a partir do bom senso, estabelecer os limites entre *autoridade e liberdade*, mantendo a coerência exemplar, é que Freire também defende a luta (das várias formas que ela vá se constituir) dos direitos e da dignidade da prática docente porque isto consiste em prática ética, “é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 74).

A luta pelos direitos e pela dignidade da prática docente é uma das respostas contra o desrespeito dos poderes públicos e a noção de que a prática é política, de modo que se propõe a modificar a realidade. A partir da constatação de uma realidade que não é a almejada, busca-se agir para transformá-la.

Assim, Freire desenvolve um dos pressupostos da educação na forma de subitem de *Pedagogia da autonomia*: “ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p. 76). E a forma para apreender essa realidade é a compreensão de que somos seres inacabados, inconclusos. Este é o ponto de partida para o movimento de busca que nos possibilita entender a realidade para agir sobre ela.

Do movimento de busca inerente ao ser humano, faz parte a *esperança*, que é um dos conceitos bastante usados por Freire e sobre o qual, até mesmo, escreveu um livro, denominado *Pedagogia da esperança* (1992). Para o autor, esperança é algo que faz parte da natureza humana, pois o movimento de busca a partir da consciência do seu inacabamento pressupõe a *esperança* e, sem ela, este movimento não faria sentido.

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 1996, p. 81)

Neste sentido, Freire aponta para a necessidade de pensarmos o futuro. De não o considerarmos como algo inexorável, pautado pelo determinismo histórico que ele julga fatalista. E a preocupação com o futuro pressupõe a *esperança*, uma vez que o autor trabalha com uma perspectiva positiva de futuro, de modo que os seres humanos estão em um constante movimento de busca por algo melhor. “A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 1996, p. 82). Assim, Freire fala, mais uma vez, da História como possibilidade e não como determinação, já que, uma vez que apreendemos a realidade, possuímos condições para transformá-la.

Mesmo que a cultura e o social antecedam o indivíduo, e os seres humanos estejam envolvidos por símbolos e uma linguagem que os precede, o que acontece é que estamos con-

dicionados a agir de determinadas formas que são prescritas pelo sistema que favorece uma determinada classe social dentro do sistema capitalista, a classe que enriquece a partir da exploração da força de trabalho dos demais.

Assim, o social auxilia no desenvolvimento da subjetividade, as condições em que o indivíduo está imerso fornecem as ferramentas que ele utiliza para pensar sobre a realidade. Entretanto, apesar desse condicionamento do pensar, não existe uma determinação, pois neste caso não haveria perspectivas de mudanças sociais e históricas.

Neste sentido, a educação, a leitura da palavra, o pensamento sobre a realidade posto em crise a partir de sua problematização, auxilia na formação de um pensamento contra-hegemônico necessário para que os indivíduos não corram o risco de sucumbir perante as imposições ideológicas da classe dominante.

Porém, não se trata de uma imposição de verdades opostas às da classe dominante, mas de oferecer subsídios para que os indivíduos desenvolvam sua autonomia e construam suas certezas por conta própria, de modo que muitas destas verdades possam se caracterizar como forma de resistência por não ser o prescrito pela ideologia da classe dominante. “No fundo, as resistências a orgânica e/ou a cultural são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (FREIRE, 1996, p. 87), para que eles sejam seres para si, para que suas práticas e valores sejam em prol de sua própria vontade e interesse, assim como de sua coletividade.

A partir da constatação da realidade, portanto, é que nos tornamos capazes de intervir, o que é algo mais complexo do que nos adaptarmos à realidade sem questioná-la. Freire propõe, então, que, por sermos seres da escolha, da decisão, da ruptura, da intervenção, não existe possibilidade de neutralidade na prática.

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 86)

Como colocado anteriormente, intervir na realidade é mais complexo do que se adaptar a ela, justamente porque se propõe uma modificação. Tal intervenção surge concomitantemente à *autonomia* dos sujeitos que, decidindo, tornam-se autônomos por agir de acordo com seus critérios de verdade, tensionando a *autoridade* e a *liberdade* e modificando a realidade.

Desta modificação faz parte a denúncia que parte da rebeldia de quem percebe as injustiças sociais e as situações desumanizantes e a ação político-pedagógica em *Pedagogia da autonomia* ou ação cultural em *Pedagogia do oprimido*.

Paulo Freire desenvolveu um sistema de alfabetização e uma teoria do conhecimento que pressupõem a compreensão da realidade e a ação do ser humano para transformá-la de acordo com uma ética responsável, pautada na solidariedade, em prol da *liberdade*. A *autonomia* dos sujeitos no processo de transformação é fundamental para que hajam como seres para si, mas em comunhão, com objetivos em comum com a coletividade em que se está inserido.

Embora o humanismo apresente os limites acima trabalhados, Paulo Freire, enquanto humanista, trabalhou no sentido de considerar a humanidade boa por natureza, desenvolvendo uma obra utópica e transmitindo esperança para os que, comprometidos com a educação, acreditam em um mundo menos desigual e com menos arrogância intelectual, mas com rigorosidade metódica e disciplina, sem deixar de lado a simplicidade que, como escreveu em *Pedagogia da autonomia*, nos faz *gente mais gente*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, que pretendeu analisar a historicidade e o significado do conceito de *liberdade* na obra de Paulo Freire, considerando que este muda ao longo do tempo de acordo com as influências teóricas e a vida prática do autor, foi necessário mobilizar vários outros conceitos para entender, não só o conceito de liberdade, mas o sentido de sua teoria do conhecimento.

Conscientização, consciência de classe, alienação, humanidade, autonomia, diálogo, opressores, oprimidos, práxis, revolução cultural, liderança revolucionária, esperança, ética universal do ser humano, criticidade, consciência do inacabamento do ser humano, autoridade, são conceitos que caracterizam a obra de Freire. Tais conceitos são articulados e combinados para que o autor possa dar sentido ao conceito de *liberdade*, visto que este parece ser seu objetivo utópico, já que coloca que o ser humano não pode desistir da “liberdade por que deve lutar” (FREIRE, 1996, p. 162).

A obra de Paulo Freire é uma obra autobiográfica. Ele escreveu sua teoria do conhecimento e criou o método, ao qual preferia chamar de “sistema”, a partir de uma realidade por ele problematizada. Sua obra é escrita em diálogo com sua vida prática. Assim, as influências intelectuais do autor, o contexto e suas experiências precisam ser levadas em consideração ao analisar os conceitos usados por ele.

Alguns dos conceitos, como *autonomia, autoridade, ética universal do ser humano, humanidade*, foram trabalhados nesta pesquisa, mas a obra de Freire oferece muito mais conceitos que precisam continuar sendo estudados, bem como os que já foram trabalhados, pois o sentido que atribuímos a eles está constantemente se renovando.

Essa renovação de sentido também ficou nítida na obra de Freire. *Liberdade* surge para o autor a partir de uma concepção de indivíduo, com base na concepção hegeliana de *ser em si* e *ser para si*, como a possibilidade do indivíduo agir de acordo com critérios que valham como seus; surge como a antítese da opressão. Mais tarde, foi agregada ao conceito a ideia de *comunhão*, de que *liberdade*, portanto, só pode existir se for conquistada coletivamente e caracteriza-se como um processo constante de *libertação* que se dá através da *práxis*, a constante reflexão sobre a ação, a relação dialética entre teoria e prática no dia-dia.

Por último, já que *liberdade* agora é entendida como um processo, Freire vai delimitar

o que é *liberdade*, tensionando o conceito com *autoridade*. Assim, considerando a necessidade da luta coletiva e da *autonomia*, Freire salienta que é necessário que o indivíduo construa ou reconheça, a partir de si mesmo, mas em relação com os demais, os limites que vão delinear uma ação em prol da *liberdade*. *Liberdade*, então, passa a ser a ação do sujeito que age como ser para si, em *comunhão* com os demais, levando em conta uma responsabilidade ética, no sentido de estabelecer limites e uma disciplina que servem de base para que o ele não transforme a *liberdade* em libertinagem e a *autoridade* para agir, em autoritarismo.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANKERSMIT, Frank. El giro lingüístico: teoría literaria y teoría histórica. In: **Giro Lingüístico, teoría literaria y teoría política**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011, p. 49-105.

ANTUNES, Ângela. Paulo Freire. In: **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados / organização Luiz Bernardo Pericás, Lincoln Ferreira Secco**. 1. Ed São Paulo: Boitempo, 2014.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARMANI, Carlos Henrique. **História intelectual e redes contextuais**. Anos 90, Porto Alegre, v. 20, n. 37, p. 137-150, jul. 2013.

_____. **Reflexões sobre o contexto na história intelectual: entre a virada linguística e o novo materialismo filosófico**. Tempos Históricos, vol. 19, n.1, 2015.

BAUMER, Franklin. **O pensamento europeu moderno**. Vol. 1. Lisboa: Edições 70, 1990.

BORGHETTI, Rodrigo da Silva. **O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADAMER, Hans-Georg. Teoria da história e linguagem. In: **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p.111-118.

GAMBOA, Silvio Sánchez; GERBASI, Luciana Barbosa. **Paulo Freire: impacto e apropriação da sua obra na produção da pós-graduação no Brasil (1987-2010)**. In: Revista Histedbr On-line. Universidade Estadual de Campinas. 2014. p. 305-317.

HOOKS, Bel. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libânio. 7ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução Álvaro Cabral RS: Zahar, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos; tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução**

César Benjamin. - Rio de Janeiro: contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. Os tempos da historiografia. In: **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 267-276.

_____. **Teoria da história e hermenêutica**. In: Estratos do tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 91-109.

LACAPRA, Dominick. Repensar la historia intelectual y leer textos. In: PALTÍ, Elías José (org.). **Giro linguístico e história intelectual**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2012, p. 237-293.

LIMA VAZ, Henrique C. **Senhor e Escravo**: uma parábola da filosofia ocidental. Departamento de Filosofia da FAFICH-UFMG. 1981. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/2175/2468>>.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação**: religião e política na América Latina 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

MONTEIRO, Paulo Henrique Rezende. **Paulo Freire como expressão de um tempo em crise**: uma história de transição na consciência da sociedade brasileira. 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira em sentido extra-moral. In: **Verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008, p.25-50.

PROGRAMA PAULO Freire Vivo 11 - **O catolicismo radical**. Apresentado por Afonso Celso Scocuglia. TV UFPB, 2016.

PROGRAMA PAULO Freire Vivo 28 **As etapas e a progressão do pensamento de Paulo Freire**. Apresentado por Afonso Celso Scocuglia. TV UFPB, 2017.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução Elena Gaidano Rio de Janeiro, DIFEL, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica**: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015 (trad. do original alemão por Estevão C. de Rezende Martins).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. **Conhecimento e conscientização**: a historicidade do pensamento de Paulo Freire. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) -

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, André Gustavo Ferreira. **Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade**. Educação Unisinos (Online), v. 16, p. 116, 2012.

SILVA, Danitza Dianderas. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.