

## EDUCAÇÃO LIBERTADORA E LIBERDADE NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE, EM DIFERENCIAÇÃO À LIBERDADE LIBERAL

*LIBERATION EDUCATION IN PAULO FREIRE, AS OPPOSED TO THE LIBERAL FREEDOM*

*EDUCACIÓN LIBERADORA Y LIBERTAD EN LA CONCEPCIÓN DE PAULO FREIRE, EN  
DIFERENCIACIÓN A LA LIBERTAD LIBERAL*

Luiz Gilberto Kronbauer<sup>1</sup>

Celso Ilgo Henz<sup>2</sup>

Código DOI

### Resumo

No presente texto apresentamos o significado freireano de liberdade e de suas implicações e a diferenciamos do conceito liberal de liberdade como independência, conforme John Locke, que, aliada ao uso instrumental da racionalidade, levou à negação do social nas políticas econômicas e de gestão em geral, à desconsideração do outro nas relações cotidianas e à teoria moral consequencialista. Ao explicitar a concepção de Freire e seu objetivo de desvendar continuamente a condição de ser sujeito, enfatizamos a intencionalidade da consciência, o inacabamento, a vocação ontológica e histórica de tender a ser mais e a intersubjetividade. Por ser dependente da relação com os outros, num mundo comum, a liberdade leva o autor à radical politicidade da educação, na direção da transformação das condições sociais, mediante projetos políticos participativos, democráticos, a efetivar-se numa pedagogia dialógica, pela mediação do mundo-linguagem comum.

**Palavras-chave:** Liberdade. Intencionalidade da consciência. Pedagogia Dialógica. Libertação.

### Abstract

*In this paper we present Freire's concept of freedom and its implications. We distinguish it from the liberal concept of freedom as independence, according to John Locke, which, combined with the instrumental use of rationality, resulted in the negation of what is social in the economic and management policies, in the desconsideration of the other in everyday relationships, and in the consequentialist moral theory. While explaining Freire's concept and his goal to continuously unveil the condition of being a subject, we emphasize the intentionality of consciousness, the incompleteness, the ontological and historical vocation toward being more, and the intersubjectivity. Due to its dependence on interpersonal relations, in a common world, freedom leads the author to the radical politicity of education, in the direction of*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: [luiz-gilberto-kronbaues@ufsm.br](mailto:luiz-gilberto-kronbaues@ufsm.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4083-6094>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: [celsoufsm@gmail.com](mailto:celsoufsm@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>

*transforming social conditions, through participative, democratic political projects, which are to be complete through a dialogic pedagogy, mediated by the common world-language.*

**Keywords:** Freedom. Intentionality of consciousness. Dialogic Pedagogy. Liberation.

### Resumen

*En este texto presentamos el significado freireano de libertad y sus implicaciones, y la diferenciamos del concepto liberal de libertad, de independencia, según John Locke, que, combinado con el uso instrumental de la racionalidad, llevó a la negación de lo social en las políticas económicas y la gestión en general, el desprecio por los demás en las relaciones cotidianas y la teoría moral consecuencialista. Al explicar la concepción de Freire y su objetivo de develar continuamente la condición de ser sujeto, enfatizamos la intencionalidad de la conciencia, la incompletitud, la vocación ontológica e histórica de tender a ser-más y la intersubjetividad. Por depender de la relación con los demás, en un mundo común, la libertad lleva al autor a la politicidad radical de la educación, a la transformación de las condiciones sociales, a través de proyectos políticos participativos y democráticos, que deben implementarse en una pedagogía dialógica, a través de la mediación del mundo-lenguaje común.*

**Palabras clave:** Libertad. Intencionalidad de la conciencia. Pedagogía dialógica. Libertación.

### Introdução

Percebe-se que nas últimas décadas esse tema da educação, que foi central para Freire e muitos outros autores latino-americanos da segunda metade do século XX, foi gradualmente perdendo espaço para outras adjetivações que indicam a intencionalidade da educação, mas de certa forma, em todas elas a liberdade está pressuposta. O próprio significado de liberdade foi sendo modificado, esvaziado de seu conteúdo socioeconômico e político, que lhe conferia um sentido antropológico mais amplo, filiado à tradição que remonta ao esclarecimento como *Aufklärung*.

No rigor dos conceitos, falar de educação liberadora (libertadora) é demasia verbal, porque, ou ela é liberadora dos sujeitos, ou não é educação; pode até ser domesticação, massificação, manipulação, mas não é educação. Ainda assim, mais por exigência do momento histórico, a educação foi adjetivada de libertadora. Visando esclarecer isso, e para compreender o significado dessa expressão naqueles idos de 1960 e seguintes, em Freire e em muitos autores, é oportuno fazer algumas considerações para diferenciá-la do significado predominante hoje, que vem se consolidando a partir da teoria liberal, isto é, a liberdade burguesa. Pretende-se fazer isso nos primeiros parágrafos do desenvolvimento, referindo-nos de modo específico à primeira parte da Pedagogia do Oprimido, interpretando o que é liberdade para

Freire, para marcar a diferença em relação à liberdade de independência, isso é, de ausência de vinculação, do pensamento liberal.

Na sequência, o leitor se depara com a explicitação da intencionalidade da Educação para Freire, que é, ao longo de todo o processo, descoberta de sua própria condição de ser sujeito, dotado de dignidade, inacabado e tendente a “ser mais”, capaz de “dizer a sua palavra”, em processos de conscientização da situação socioeconômica, das relações de assimetria entre grupos bem distintos da população (classes dominantes e subalternas), que impedem a realização plena de sujeitos, com a vocação ontológica e o compromisso histórico de “exercer seu ímpeto criador para ser mais, para crescer”, conforme se lê em Educação e Mudança (Freire, 1979, p. 27 e 30). Esses fatores, antropológicos e históricos, levaram o autor a afirmar ainda mais a radical politicidade da educação libertadora, na direção da transformação das condições sociais, com um projeto político participativo e democrático.

Quanto aos métodos para uma educação libertadora, Freire tomou posição definida, em coerência com as finalidades da mesma: a formação para uma cidadania que priorize uma política democrático-participativa não poderia ter outros métodos senão os dialógicos. Somente por meio de uma pedagogia dialógica, que valoriza a intersubjetivação das consciências, pela mediação do mundo-linguagem comum, pode-se atingir uma formação política para a democracia.<sup>3</sup>

### **Duas concepções de liberdade**

Para compreendermos a proposta de Freire em seu significado antropológico mais profundo, a apresentação inicial dessa reflexão sobre o sentido da liberdade humana é de grande importância. Neste caso, estão em questão, basicamente, duas definições do conceito, bem distintas uma da outra. De um lado, a consideração da radical intersubjetividade das consciências humanas que leva a considerá-la como algo que está, que se efetiva e se nutre no estofo mesmo das relações entre as pessoas e que, por isso mesmo, evoca a intersubjetividade e a politicidade, a serem aprofundadas na sequência.

De outro lado, a definição liberal de liberdade, claramente apresentada por autores modernos, liberais, como John Locke, tomam a liberdade como sinônimo de independência, no sentido individualista

---

<sup>3</sup> Essa é também a tese central defendida por Adela Cortina e Emílio Martinez (2005), no capítulo “Ética e Educação Moral Democrática” do livro “Ética”.

bem forte de estar aí sem vinculações. Esse significado aparece em expressões muito frequentes hoje como “a minha liberdade termina onde começa a liberdade dos outros”, ou mais claramente, “cada um no seu quadrado”.

### **A liberdade no sentido liberal em John Locke**

Para ser mais didático, começamos pela concepção liberal, por vezes adjetivada de liberdade burguesa, tal como foi exposta por John Locke, considerado o fundador do liberalismo político. Não se pode ignorar que, no caso de Locke, tratou-se de propor a superação do poder arbitrário das monarquias absolutistas e de todo o contexto de relações de sujeição do povo à condição de súditos na política e das relações patriarcais vigentes em todas as instâncias sociais. Em oposição à concepção supostamente comunitarista de ser humano, que em sua distorção sustentou a anulação da individualidade, reduzindo-o ao espírito gregário e servil, Locke propôs uma liberdade de independência, com total ausência de vínculos de cada indivíduo com os outros, com a tradição, com o contexto vigente, para que cada um possa fazer de si o que idealiza como aquilo que lhe proporciona mais bem estar. Seria como iniciar do zero, isto é, sem a influência da história.

Na teoria de Locke, pode-se compreender a liberdade em relação à questão do conhecimento, na qual o autor acentuou o desprendimento como condição da objetividade em coerência com a liberdade de cada indivíduo como independência, isto é, a negação da autoridade, portadora da tradição, e que inibe o pensamento. Em *Essay Concerning Human Understanding*, Locke afirmou que “nas ciências cada qual tem tanto quanto realmente conhece e entende: aquilo em que apenas acredita e adota em confiança não passa de fragmentos” (1979, 1.4.23)<sup>4</sup>. Sendo assim, o autor pode colocar esse pressuposto do conhecimento também para a moral.

O conhecimento só é válido se ele for desenvolvido pelo próprio sujeito, independente dos ensinamentos da tradição. Isso está explícito na expressão, “nós conhecemos genuinamente só o que experimentamos”. Decorre daí que somente pode chegar à ciência aquele que seguir o caminho

---

<sup>4</sup> As citações de Locke são da obra *Essay Concerning Human Understanding*, edição P.H. Nidditch, 1979. A tradução é dos autores do presente texto, comparada com a tradução portuguesa. Em se tratando de uma edição crítica, optou-se por apresentar as referências desse modo: Livro, capítulo e seção, para facilitar a busca em traduções críticas em outras línguas.

radicalmente independente, desprendido das crenças e sínteses espontâneas, da tradição e da autoridade, para poder examiná-las e não crer cegamente. De modo análogo, em coerência com os pressupostos epistemológicos, a liberdade consiste na independência de cada indivíduo com relação à tradição. Conforme Taylor (2005, p. 221), é necessário livrar-se dos que propagam a tradição, especialmente os professores, “que com suas doutrinas privam seus ouvintes do uso da própria razão, a fim de torná-los subservientes e facilmente governados”.

Locke vai mais longe, afirmando que o desprendimento consiste em revisar as motivações humanas para a ação, para que cada um possa entender que o que verdadeiramente nos move é o prazer e a dor. E, aplicando o princípio mecanicista da causalidade local, Locke (1979, 2.21.37) afirma que só aquilo que está presente pode efetivamente atuar. Por isso que o binômio estímulo-resposta, recompensa-castigo, move os indivíduos em suas ações<sup>5</sup>. E do mesmo modo que na questão do conhecimento o distanciamento é condição de objetividade, na moral também temos a objetividade de determinar o que pode ser mais vantajoso para o indivíduo.

Desse modo, cada indivíduo tem as motivações para desprender-se de tudo, inclusive das próprias inclinações naturais, para ser livre e poder moldar sua vontade e direcionar o seu desejo para aquilo que é mais vantajoso; pode livrar-se dos velhos hábitos da tradição. Para Locke, isso passa pela negação da tradição, porque

a moda e a opinião fixaram noções erradas, e a educação e o costume estabeleceram maus hábitos; os valores justos das coisas estão mal colocados e o paladar do homem está corrompido. Deveríamos nos dar ao trabalho de retificar este último, e hábitos opostos deveriam transformar nossos prazeres e dar-nos a inclinação pelo que é necessário e conduz à felicidade (Locke, 1975, 2.21.71).

Sobre essas bases, da independência de cada indivíduo, da racionalidade instrumental aplicada a si próprio para somente desejar o que for mais racional e vantajoso, dor e prazer como dobradiças da motivação, consolidou-se a moral liberal consequencialista e as diretrizes do Behaviorismo e do tecnicismo pedagógico de ampla aplicação e de muita influência nas propostas das fundações de origem

---

<sup>5</sup> Ele se refere ao binômio de prazer e dor como “as dobradiças que fazem girar nossas paixões” (1975, 2.21.33), de modos que não é a busca do bem (ausente) que nos move, mas o desconforto provocado pela ausência de algo que foi prazeroso.

empresarial que ampliam seu poder nas disputas educacionais que estão acontecendo atualmente no Brasil.

Da aplicação dessa concepção de liberdade, de conhecimento, juntamente com uma racionalidade meramente instrumental, decorre a negação do social nas políticas econômicas, de gestão pública e da educação, bem como a desconsideração pelo outro nas relações cotidianas efetivas<sup>6</sup>. Pelo desprendimento radical recai-se ainda num dualismo antropológico, supondo que o sujeito pode tomar-se como objeto, disciplinar seu corpo e seus desejos, discriminar e moldar seus interesses em vista do que lhe é mais útil e vantajoso. Enfim, pode aplicar o desprendimento e a razão procedimental para dispor de si mesmo em vista de seus objetivos. Isso conduziu a uma série de consequências que se pode constatar na linguagem utilizada atualmente, por exemplo, em expressões como: “sou dono do meu corpo”; “não tenho nenhuma vinculação” ou “sou independente”; “não pertenço a nada nem respondo a ninguém”; “isso me é indiferente”; “não me comovo com nada e por ninguém”. Não há sociedade, apenas indivíduos, cada qual com seu *Self*, seus interesses; cada qual no seu quadrado.

Tais expressões das vivências do cotidiano, nada inofensivas, efetivam-se nas relações sociais concretas, nas políticas públicas, e a partir delas compreende-se o que está na base das reformas econômicas e políticas das últimas décadas; reformas que visam excluir gradativamente o “social” e enfatizar o individual, por exemplo, sugerir que em vez da “previdência social”, cada indivíduo faça um fundo de capitalização individual, uma aposentadoria complementar. Neste contexto faz cada vez menos sentido falar de políticas sociais, de inclusão e de solidariedade para com os menos favorecidos. A indiferença assume seu aspecto mais radical na desconsideração para com o meio em que se vive, por considerá-lo somente na perspectiva do vantajoso e lucrativo, e no cinismo ao outro, na forma de desprezo às suas necessidades e ao seu sofrimento. Assim, a segurança, a educação, a saúde, o direito ao trabalho, ao bem-estar, etc. passam a ser responsabilidade exclusiva de cada indivíduo, a quem cabe a negação do outro, buscando sempre vantagens individuais a quaisquer preços (humanos e ambientais). Esses são alguns resultados de uma “(de)formação humana” com base no desprendimento e na busca da consolidação do “*self* pontual”, de onde decorre uma educação para o egoísmo e a competição a qualquer

---

<sup>6</sup> Essa é base das razões econômicas que justificam a reformulação da legislação trabalhista e a reforma da previdência. Qual a vantagem de sustentar velhos improdutivos, sem retorno para a economia, sem futuro? Invista-se em quem poderá ser produtivo e vantajoso para o mercado.

custo e um ensino mecanicamente programado, planejado, restrito ao que é útil. Uma forma de ensino que para se legitimar precisa de um valor externo, supostamente desejado por cada indivíduo: o mercado, à espera de corpos que disponham livremente de si mesmos em vista de um interesse que lhes parece o seu próprio desejo.

### **A liberdade na práxis de Paulo Freire**

Parafraseando Freire (1979, p. 53), esse desejo de participar dos padrões de vida dos opressores constitui uma incontida aspiração; na alienação, os oprimidos querem, a todo custo, parecer com os opressores: imitá-los e segui-los. Para Jung Mo Sung, nem todos os desejos que desejamos são verdadeiramente nossos desejos autênticos. E, concordando com o pressuposto da intersubjetividade, ele afirma que “a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas, na luta pela sua liberdade e pela dos outros” (Sung, 2008, p. 245).

Freire denominou a liberdade burguesa, própria da ambição liberal, que exemplificamos com as ideias de Locke, de licenciosidade. Para o pensador moderno, o ser humano nasce livre, mas a liberdade lhe é negada pela forma de estruturação da sociedade, de modo especial, pelo Estado que intervém na liberdade de mercado e em todas as relações sociais. Conforme Jung Mo Sung, nessa perspectiva, somente a transformação das estruturas poderia nos levar a uma liberdade sem limitação. Na continuidade afirma que a ideologia neoliberal do nosso tempo “é a luta por um mercado totalmente livre de qualquer tipo de controle ou intervenção do Estado e da sociedade” (Sung, 2008, p. 249), o que implica em supor que a condição humana não é a de um ser finito, com limites, mas um ser para o qual não deve haver limitação da liberdade, nem mesmo os direitos e aspirações dos outros. Isso caracteriza o que definimos, com Locke, de indivíduo independente, sem vínculos com os outros. Ao avesso, essas ideias liberais inspiram Freire, mas por razões muito diferentes, sustentadas por outra concepção antropológica e de liberdade.

Para Freire (2000, p. 54) essa forma de liberdade sem limitação é tão negadora da mesma quanto a liberdade asfixiada pela opressão, e que a humanização liberadora supõe “a ação de sujeitos que assumem seus limites”. Embora a liberdade seja um constitutivo antropológico, concretamente ela se



existência nas relações sociais efetivas, ou nelas é negada. Neste sentido, é conquista de cada dia e que precisa estar acompanhada o tempo todo pela conscientização acerca da própria condição humana e da situação histórica concreta em que se vive. Por isso que a população subalterna e oprimida está impedida de ser livre: a liberdade lhe é negada.

Em segundo lugar, é liberdade de ser-com-os-outros, intersubjetiva, e que se efetiva ou é negada nas relações sociais concretas. Esse entendimento perpassa a obra de Freire desde *Educação como Prática da Liberdade* (1978)<sup>7</sup>, anterior à *Pedagogia do Oprimido*, a liberdade é o tema central da obra de Freire. Mas sempre com o extremo cuidado de não confundi-la com a licenciabilidade ou a autorização à subjugação de outras liberdades, e para evitar a sua trivialização em sensação de liberdade de multidões massificadas por formas das mais diversas de dominação das consciências, desde as econômicas até as religiosas.

Na referida obra, tratando especificamente da sociedade brasileira em transição, Freire sublinha essa relação inseparável entre liberdade e consciência transitiva crítica, que resulta da contínua conscientização e libertação. Ele se refere à passagem da consciência intransitiva, ingênua, até a forma mais elevada da consciência e da liberdade. Trânsito que se caracteriza pelo processo de profunda mudança da subjetividade, situada num contexto concreto de transformações históricas, evidenciando assim a relação contínua entre a subjetividade de cada pessoa e a objetividade do contexto econômico, social e político concreto.

Se o primeiro passo da transição, da consciência intransitiva para a transitiva ingênua, afirmou Freire (1978, p. 62) aconteceu quase que espontaneamente pela mudança dos padrões econômicos do processo de industrialização, retirando a população da simplicidade do meio rural, lançando-a num contexto de vida mais complexas, de relações sociais ampliadas e diversificadas, com informações variadas e sugestões novas para a vida, impelindo a consciência à colocar-se em trânsito, o passo seguinte, porém, não poderia acontecer de forma “automática”.

Mas o passo decisivo, da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica<sup>8</sup>, depende de um trabalho educativo crítico, que tenha essa intencionalidade, sempre com o cuidado de

---

<sup>7</sup> Francisco C. Weffort enfatiza isso no preâmbulo desse mesmo livro.

<sup>8</sup> Para melhor compreensão desse trânsito da consciência ingênua para a consciência crítica, ver Kronbauer (2008, p.87).



evitar a massificação que seria uma forma de retorno à consciência intransitiva, agora no contexto da industrialização, sob a forma de subjugação à ideologia dominante na sociedade. Segundo Freire,

as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênua que, se distorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvalaria para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica num compromisso maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade (Freire, 1978, p. 62).

Contrário senso, o comportamento compromissado implica na liberdade de opção, que exige criticidade, enquanto que a incompromissidade (agir por impulso e massificação) manifesta acomodação e, não raro, adesão fanática. Por isso Freire (1978, p. 63) adverte que na transitividade, a consciência que não se faz crítica, pode facilmente degenerar em consciência fanática, mítico-mágica e irascível, que diminui a possibilidade de diálogo e faz com que o ser humano se considere livre, mesmo dominado pelas fórmulas gerais e jargões dos fanatizados. A consciência fanatizada se manifesta no “gosto das fórmulas gerais e prescrições, que ele segue como se fossem opções suas”. Não decide mais sobre a condução de sua vida porque vai com o “rebanho”, perde a direção do amor e sufoca a sua capacidade de criar. Isso significa que “a consciência transitiva ingênua poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, mas pode degenerar para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação e da consciência fanatizada” (Freire, 1978, p. 63).

Embora Freire esteja se referindo à transição em curso no Brasil, naqueles idos de 1960, o conteúdo dessas páginas é de extrema atualidade, diretamente aplicável ao que vivemos no Brasil hoje. Também naquele período o clima emocional era muito acentuado e o irracionalismo sectário de direita crescia, impedindo “uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio - o da ascensão da ingenuidade à criticidade. Robusteciam-se as barreiras contra esta educação” (Freire, 1978, p. 64). Assim como hoje, também naquela época essa “ascensão” faria com que o ser humano passasse a optar com autonomia diante da situação, e isso poderia ameaçar os privilégios históricos das elites, através da rejeição das prescrições que o reduzem à condição de guiados. Nas palavras de Freire (1978, p. 64): “para o irracionalismo sectário, a humanização do homem se apresenta como desumanização. E qualquer esforço pela humanização é considerado como ação subversiva”.

### **Implicações políticas da liberdade e da educação libertadora**

Fechamos o item sobre a concepção liberal de liberdade com um parágrafo sobre possíveis aplicações políticas dela até a atualidade. Depois de retomar e aprofundar que aqui estamos contrapondo-a à concepção da liberdade no sentido da intersubjetividade humana e, por conseguinte, que só pode se efetivar nas relações entre as pessoas; portanto, apontando para as implicações políticas da liberdade. Primeiramente no sentido de que essa condição de “ser livre” de cada pessoa, com as outras, é construída e efetivada num mundo comum. Agora postula-se o contrário da liberdade burguesa, que postula a independência, a ausência de vínculos com os outros; quer dizer, o tipo de “liberdade” deteriorada, de permitir que o indivíduo faça tudo o que for do seu interesse, ainda que isso prejudique alguém ou a muitos. Corrobora Freire (1997, p. 65) ao afirmar diretamente na *Pedagogia da Indignação*: não é a liberdade de “botar fogo no Índio Galdino que dormia num banco da praça” só para se divertir.

É a Liberdade de autonomia, que acontece em primeiro lugar como aprendizagem contínua, com os outros (Freire, 1997, p. 59). É conquista histórica da sociedade e de cada pessoa, e culmina na autonomia. Nessa perspectiva, a libertação supõe um entendimento de que a liberdade é vinculação, é compromisso e reconhecimento do outro, uma interdependência eu-tu; é uma liberdade de dependência da liberdade dos outros também, de tal sorte que nem se poderia mais falar de “minha liberdade”. Quanto a isso, a contribuição do Professor Ernani Maria Fiori, no Prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, nos ajuda a compreender a concepção de Freire, muitas vezes mais pressuposta do que exposta nas primeiras obras.

Em *Aprender a Dizer a Sua Palavra*, Fiori mostra que a liberdade se efetiva na prática que, em situações de opressão, “só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, 1992, p. 52). O autor do Prefácio prossegue alertando que a libertação, a recuperação da condição de sujeito, não pode ser outorgada por uma pedagogia de educadores que, generosamente, pensam estar libertando os oprimidos; não obstante, com essas suas práticas, acabam por erguer uma “barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais” (Fiori, 1992, p. 52).

Em sendo um processo histórico concreto, somente uma pedagogia que emerge das subculturas dos oprimidos pode servir à conscientização, caracterizada como a retomada reflexiva dos caminhos de libertação dos oprimidos. Assim entendida, essa pedagogia dos oprimidos não será reflexo da cultura de dominação, mas “reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: método, prática de liberdade”. (FIORI. 1992, p. 53) O método, como caminho para a liberdade, não pode ser exercício de dominação; ao contrário, será prática de libertação dos oprimidos e dos que oprimem. A partir dessa relação entre liberdade e pedagogia como método de exercício da própria liberdade como processo de liberação, Fiori afirma que

assim apreendemos a idéia-fonte de dois livros em que Paulo Freire traduz, em forma de lúcido saber sócio-pedagógico, sua grande e apaixonante experiência de educador. Experiência e saber que se dialetam, densificando-se, alongando-se e dando, com nitidez cada vez maior, o contorno e o relevo de sua profunda intuição central: a do educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana (Fiori, 1992, p. 53).

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, aprender a biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”.

Ainda nessa segunda página do Prefácio o Professor Fiori, depois de mostrar que a pedagogia acaba por se fazer antropologia, isto é, o processo de formação mediante o qual o ser humano se constitui enquanto ser humano, afirma que os rumos desse processo são possíveis projetos. Por isso que a conscientização não termina no conhecimento e reconhecimento do ser humano, mas é, continuamente, “opção, decisão, compromisso”, mostrando-nos que a educação é essencialmente política (Fiori, 1992, p. 54).

Quanto à politicidade da educação, no processo de alfabetização, ela assinala a passagem da submissão ao poder vigente, sem possibilidade de intervenção, para a conquista da condição de sujeito de sua destinação sócio-histórica, quer dizer, para sujeito da direção política da sociedade, na exigência de quem produz esse mundo, juntamente com os outros trabalhadores: o povo. Assim, numa dialética

consciência-mundo concreta, a Educação para a Liberdade que acontece na Conscientização, exige constantemente a práxis transformadora do mundo nesse processo permanente em que os pólos vão trocando constantemente de papel e de função. E, como a consciência é sempre consciência de mundo, ela não poderia se transformar sem a transformação do mundo. Somente pela humanização do mundo é que os seres humanos podem realmente humanizar-se na efetivação cada vez mais concreta da liberdade.

Retomando agora mais um elemento imprescindível da educação, tal como Freire a apresenta, entendemos porque as palavras, a linguagem em geral, não são entidades vazias para designar pensamentos e ideias separadas da existência, mas palavras-ação; ao que Fiori (1992, p. 63) acrescenta: “significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade”. Ela expressa e transforma o mundo, ao mesmo tempo: é práxis, e, como tal, se caracteriza como obra da razão e da liberdade. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam senão humanizando o mundo.

Enfatizando novamente a essencial politicidade e intersubjetividade da educação, os seres humanos se humanizam “trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade”. (Fiori, 1992, p. 63) Por essa razão é que na continuação do texto o autor afirma que “aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção”, isto é, a eles compete “assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.” E Fiori continua: “ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo”.

Assim entendido, o que Freire propôs pode ser chamado de “método de cultura popular”, no sentido de que a conscientização, nos círculos de cultura popular, é ao mesmo tempo politização que se encaminha para o compromisso de assumir o seu destino e, junto com os outros, colocá-lo como desafio. É conquista do direito de dizer a sua palavra, isto é, de se responsabilizar por sua história, que é aventura e risco: exercício de razão e liberdade. Assim, nas palavras do professor Fiori (1992, p. 64), o autor nos coloca diante de um “método pedagógico de conscientização que alcança as últimas fronteiras do

humano” e, por isso mesmo, nos mostra que o ser humano, inacabado que é, pode exceder-se continuamente numa educação como prática de liberdade.

É essa forma complexa de compreender a liberdade que perpassa a obra de Freire, desde a Educação como Prática da Liberdade, que foi sendo escrita desde antes do golpe militar de 1964 e recebeu seu acabamento no exílio, até Pedagogia da Indignação, livro que ficou inacabado e foi publicado após a morte de Freire, acrescido com alguns outros escritos. Na última carta pedagógica do livro, sobre o assassinato do Índio Pataxó, escrita no dia 21 de abril de 1997, 11 dias antes de sua morte, percebe-se que a liberdade é como que a pedra de toque de toda práxis do autor, mesmo antes das “40 horas de Anjicos”. É como se a própria concepção antropológica humanista de Freire tivesse na liberdade a condição da dignidade da pessoa humana.

Não é exagero afirmar que a ideia de liberdade inspira e perpassa toda obra de Freire, desde o primeiro até o último livro, acima referido. Ela nutre o esperar, mesmo em condições muito adversas de sua negação histórica. Considerando mais diretamente a Pedagogia da Autonomia (1996) encontramos a relação entre liberdade e dever, na forma dos subtítulos dos 27 itens do livro: “Ensinar Exige...”, que, inversamente, enuncia deveres básicos de educadores/as. Assim Freire deixa claro que a liberdade não consiste em fazer o que cada indivíduo decide por interesse próprio, por impulso, diversão, prazer, vingança, etc. A liberdade é a possibilidade de respondermos com criatividade às exigências que exsurtem a própria natureza da atividade docente. É exercício de autonomia. A Liberdade de autonomia é práxis pedagógica e política, de compromisso com os outros e com o mundo comum, no ativo reconhecimento de que somente somos livres se os outros também o forem, para que intersubjetivamente possamos fazer a nossa história. Essa liberdade é tramada na interdependência com os/as outros/as, no compromisso com o mundo comum, para torná-lo “um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 1979, p. 218).

Essa liberdade de autonomia permite que percebamos aproximações de Freire com a filosofia de Immanuel Kant, principalmente nesse aspecto da dimensão antropológica mais profunda, e que é imprescindível para ambos na educação que pensa na convivência humana numa sociedade democrática, o que não seria viável nem mesmo tolerado em sociedades monárquicas e autoritárias de todos os tempos. Aspecto tão acentuado por Kant nas obras sobre filosofia prática, especialmente no Sobre a Pedagogia (Kant, 1996), servia como que de advertência do filósofo, no final do século XVIII, para mostrar as consequências dessa passagem das relações sociais verticais, monárquicas, para relações sociais

horizontais, igualitárias e de pessoas mais esclarecidas. Nas duas últimas obras de Freire esse aspecto está fortemente presente e o seria mais ainda na situação política atual, em que as democracias estão seriamente ameaçadas, tanto pelas condições de desigualdades econômicas quanto pelos movimentos anti-democráticos de motivações diversas.

Mas para Freire, a autonomia é necessariamente acompanhada da exigência de justiça social, que traz a exigência do reconhecimento do outro e da outra na sua dignidade humana, sem a qual não há igualação de condições de participação política, isto é, das decisões sobre o destino da sociedade. Isso ainda pode ser tributário dos postulados kantianos, mas em Freire, dois séculos depois do filósofo do esclarecimento (*Aufklärung*), essa condição não se efetiva pela forma de esclarecimento proposta na pedagogia de Freire, na fase inicial da ‘conscientização’, isto é, na tomada de consciência, embora se suponha que ela é presença constante. A “*Aufklärung* Popular” somente encontra sua efetivação no processo de transformação da sociedade, especialmente as relações econômicas, que estão na raiz das desigualdades diversas e que se cristalizam nas relações políticas, no exercício do poder.

O esclarecimento proposto pelos intelectuais da época de Kant tinha como motivação central o advento da nova forma de conhecimento, isto é, a independência das novas ciências da natureza em relação à fé religiosa, uma forma de esclarecimento calcado na racionalidade. Essa motivação também perpassa a pedagogia de Freire e a inspira enquanto conscientização, mas a motivação econômico-política da vida concreta do povo, isto é, das classes subalternas, oprimidas e excluídas, assume a centralidade de todas as suas obras. Sem a transformação dessa situação concreta, a liberdade de autonomia seria uma expressão sem sentido.

A *Aufklärung* colocada em marcha nos movimentos sociais nos anos 60/70 (do século XX) é tipicamente popular, na perspectiva do que se denominava “Povo” em toda América Latina. Não foi um movimento da elite, supostamente mais esclarecida, na direção de incluir a todos no esclarecimento. Era o processo mesmo de libertação dos pobres e excluídos, dos “esfarrapados da terra”, na forma de uma “Pedagogia dos Oprimidos”, e não de uma pedagogia para eles. Talvez tenha sido isso que levou Paulo Arantes e Otilia Fiori Arantes (1992, p. 9) a denominarem esse movimento de “*Aufklärung* Popular”, na apresentação do Livro Textos Escolhidos 2, de Ernani Maria Fiori: “De qualquer maneira, a partir de então, estava claramente posta em movimento a *Aufklärung* Popular, que havia de subverter Universidade, Educação, Cultura e demais santuários da ordem burguesa”.

## Considerações Finais

Essa dimensão da liberdade, ao modo de uma *Aufklärung* Popular, vai reaparecendo em todas as obras de Freire. Em 1992, em *A Importância do Ato de Ler*, fazendo suas reflexões sobre a alfabetização em São Tomé e Príncipe, mesmo sem referir-se diretamente à liberdade, ele apresenta a necessidade da ação transformadora, com base em boa teoria (Freire, 2011, p. 88) e a defesa da cultura própria e aberta como uma condição de autonomia da nação. Enfatiza ainda que aprender a “pensar certo” é imprescindível para essa autonomia<sup>9</sup>. Nestas páginas o aspecto teórico, intelectual, da liberdade/libertação está intimamente ligado ao pensar certo, com método e reflexão; fazer ciência das coisas, criar tecnologias, pois não basta a conscientização ou uma libertação sem a transformação social e a superação do saber colonialista. Mais uma vez, portanto, somente a autonomia na ampla dimensão cognitiva e política, subjetiva e intersubjetiva, pode oportunizar a cada pessoa o direito de “dizer a sua palavra” e, com os outros, a dar a direção do destino novo da nação.

Mas esse direito precisa estar acompanhado da atitude de predisposição para escutar o outro; juntamente com “dizer a sua palavra”, são as condições para o diálogo, lugar do exercício cotidiano da autonomia entre as pessoas, nas práticas educativas, nas atividades e decisões políticas. Na utopia de Freire, assim se poderia instaurar processos históricos de liberdade para e entre todos, num compromisso intersubjetivo de luta e no esperar por um mundo que seja comum, justo e bom para todos.

A interpretação da ideia de liberdade, tanto em Locke quanto em Freire, que apresentamos, certamente não é consensual. No entanto, ao levarmos em conta a concepção antropológica de um, centrada no indivíduo isolado, e de outro, na intersubjetividade, ela faz todo sentido. Do lado de Locke, diante da adoção de dor e prazer, que são sensações subjetivas, como critério de bom e mau; a estrutura atomista do pensar e a atitude de desprendimento na epistemologia e de indiferença na moral, não se teria objeções em aceitar a liberdade como independência do indivíduo, isto é, como ausência de vinculação. Mas ao partirmos de outra forma de compreensão de ser humano, como pessoa relacional,

---

<sup>9</sup> “Pensar certo” consiste em compreender o que está mais escondido nas coisas, nos fatos que observamos (Freire, 2011, p. 89), descobrir o que é mito da tradição e o que pode ser explicado pela ciência. A expressão “pensar certo”, com diversos significados que se direcionam para a liberdade de autonomia e compromisso (versus licenciocidade), aparece 35 vezes só na primeira parte do livro *Pedagogia da Autonomia*, de 1996.



como subjetividade intersubjetiva, a liberdade não pode ser uma propriedade da qual o indivíduo dispõe a seu bel-prazer. A liberdade acontece, ou é negada, nas relações efetivas entre as pessoas, no mundo, pela mediação do mundo; daí sua dimensão eminentemente social e política e que em meio ao processo de conscientização/politização vai se consolidando como liberdade de autonomia.

Para compreender esse aspecto o caminho da reflexão, ao longo do escrito, nos levou a enfatizar a contribuição do Professor Ernani M. Fiori sobre o tema. Isso não é gratuito, nem opção subjetivista ou arbitrária, pelo menos se levarmos em conta o que o próprio Freire declarou sobre o Prefácio da Pedagogia do Oprimido e a marcante influência do modo de pensar de Fiori, desde os primeiros anos de exílio no Chile.

Essa liberdade de autonomia está diretamente relacionada à dignidade da pessoa humana, conforme se lê na Pedagogia da Indignação (Freire, 2000, pp. 58-59). É a liberdade que fortalece a democracia participativa, ao contrário das democracias liberais, que “aprofundam desigualdades, fortificam o poder dos poderosos” para satisfazer sua ganância por lucro. “Uma democracia em que o Estado não abdica de seu papel regulador das relações sociais para o desenvolvimento da solidariedade social” (Freire, 2000, p. 58). Para Freire, ao contrário da liberdade invocada pelo cinismo fascista ou pelo revisionismo licenciado dos que a confundem com o direito de “brincar” de botar fogo, de matar desvalidos/as e excluídos/as; de explorar e humilhar, etc.

Freire nos mostra uma forma de liberdade que não se opõe à necessidade nem às exigências morais do dever, mas se opõe à concepção determinista e fatalista de vida humana e de história, porque, se a natureza em geral é regida por leis inexoráveis, a história humana e de cada pessoa só é história por conta da liberdade, assentada na racionalidade. A história é o reino da liberdade e da responsabilidade humanas. E, justamente por isso, ela não nos é dada ou outorgada por alguma força externa à história; ela é conquista histórica permanente, que se efetiva nas relações sociais com autonomia. Por isso a insistência na intersubjetividade, pois a liberdade se efetiva nas relações sociais e, enquanto autonomia, é direito e dever político, portanto, poder de participar ativamente nas decisões políticas que se referem aos bens sociais, à igual consideração de cada pessoa, à justiça social e a tudo o que for necessário para uma vida condizente com a dignidade da pessoa humana.

## Referências

- ARANTES, P. E.; FIORI ARANTES, O. B. Apresentação. In: FIORI, E. M. **Textos escolhidos 2 - educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. São Paulo: Edição Loyola, 2005.
- FIORI, E. M. **Textos escolhidos 2 - educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
- KRONBAUER, L. G. **A conscientização no pensamento de Paulo Freire: fundamentos filosóficos e processo de viabilização**. 1986. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – PUC-RS, Porto Alegre, 1986.
- KRONBAUER, L. G. Arqueologia da consciência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 87.
- KRONBAUER, L. G.; MÜLLER, R. Freire e a conscientização: passagem para a literalidade e a autonomia. In: GOELZER, J. F.; MARTINS, L.; SIGNOR, P. (orgs.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. Curitiba: Appris Editora, 2023. p. 249-260.
- LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. Oxfordshire: Clarendon Press, 1979.
- SUNG, J. M. Liberdade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 244-246.
- SUNG, J. M. Licenciosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 249-250.

TAYLOR, C. **As fontes do self**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

### **Como citar este artigo:**

KRONBAUER, Luiz Gilberto; HENZ, Celso Ilgo. Educação libertadora e liberdade na concepção de Paulo freire, em diferenciação à liberdade liberal. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11389>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, Escrita – Primeira Redação e Escrita – Revisão e Edição: Luiz Gilberto Kronbauer e Celso Ilgo Henz.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** Os autores declaram que não utilizaram ferramentas, modelos ou serviços de Inteligência Artificial durante a preparação, redação ou análise de dados deste trabalho. O conteúdo da publicação foi produzido integralmente pelos autores, que assumem total responsabilidade científica e ética pelo material apresentado.

**Revisores:** Júlia Schmidt Kronbauer (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

### **Sobre os autores:**

LUIZ GILBERTO KRONBAUER é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CELSONO ILGO HENZ é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor pela Universidad de Sevilla.

Recebido em 23 de maio de 2024  
Versão corrigida recebida em 3 de dezembro de 2025  
Aprovado em 16 de dezembro de 2025