

A utopia de Paulo Freire: o lugar da educação na conquista da emancipação humana

Rubens Luiz Rodrigues¹

Resumo

O artigo analisa o sentido emancipatório em Paulo Freire. Articula esse sentido à dimensão humanista revolucionária que o autor atribuiu à educação para a liberdade. Desenvolve a seguinte questão: qual o sentido emancipatório da utopia freireana? Destaca que a utopia freireana configura-se na superação da sociabilidade capitalista ao abordar a educação como dimensão da práxis humana que se desenvolve no processo histórico. Realizou-se uma revisão bibliográfica, analisando o humanismo revolucionário de Paulo Freire, especialmente em *Educação como Prática da Liberdade* e em *Pedagogia do Oprimido*. Sistematizou-se, também, o diálogo freireano com autores que abordam a formação social brasileira e a tradição marxiana do estudo da filosofia da práxis para estabelecer as relações entre educação para a liberdade e a emancipação humana. A teoria crítica de educação indica que a utopia freireana se pautou em um sentido integral e ilimitado da liberdade. A relação entre uma educação para a liberdade e a emancipação humana conferia um caráter de superação da sociabilidade capitalista por sua reprodução das relações de exploração, de dominação e de opressão.

Palavras-chave

Paulo Freire. Emancipação. Educação.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade do Porto, Portugal; professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rubensluizrodrigues65@gmail.com.

Paulo Freire's utopia: the place of education in the conquest of human emancipation

Rubens Luiz Rodrigues²

Abstract

This article analyzes the emancipatory meaning in Paulo Freire. This notion articulates the revolutionary humanist dimension that the author attributed to the education for freedom. It develops the following question: what is the emancipatory meaning of the Freirean utopia? It is highlighted that the Freirean utopia is configured by overcoming the capitalist sociability when approaching education as a dimension of human praxis that is developed in the historical process. A bibliographic review was carried out for analyzing Paulo Freire's revolutionary humanism, especially *Education as a Practice of Freedom* and *Pedagogy of the Oppressed*. The Freirean dialogue with authors who approach Brazilian social formation and the Marxian tradition of studying the philosophy of praxis was also systematized to establish the relationship between education for freedom and human emancipation. The critical theory of education indicates that the Freirean utopia was guided by an integral and unlimited notion of freedom. The relationship between an education for freedom and human emancipation conferred a character of overcoming the capitalist sociability through its reproduction of the relations of exploitation, domination and oppression.

Keywords

Paulo Freire. Emancipation. Education.

² PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship in Education at the University of Porto, Portugal; associate professor at the Faculty of Education at the Federal University of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. E-mail: rubensluizrodrigues65@gmail.com.

Introdução

Este artigo analisa o sentido da emancipação em Paulo Freire e articula esse sentido à dimensão humanista revolucionária que o autor atribuiu à educação para a liberdade.

Define-se a seguinte questão para a análise: qual o sentido emancipatório da utopia freireana? Considera-se que as formulações freireanas opõem-se às relações de exploração, de dominação e de opressão provenientes do capitalismo ao abordar a educação como ato inerentemente humano que potencializa processos pedagógicos na direção da liberdade.

Os objetivos deste artigo visam: abordar a interpretação de Paulo Freire sobre os processos de dominação e as lutas por humanização na sociedade capitalista; identificar o lugar da educação na libertação do oprimido; e estabelecer relações entre emancipação humana e educação para a liberdade.

No desenvolvimento do artigo, as formulações de Paulo Freire foram apropriadas no sentido de demonstrar sua perspectiva de emancipação humana. Realizou-se uma revisão bibliográfica que buscou articular a perspectiva humanista revolucionária do autor, especialmente *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. Ao inserir as formulações freireanas na perspectiva da emancipação humana, sistematizou-se o diálogo freireano com a superação das relações de exploração, de dominação e de opressão a partir de autores que abordam a formação social brasileira e da tradição marxianas do estudo da filosofia da práxis.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte intitula-se “Processos de dominação e lutas por humanização na sociedade capitalista: uma análise a partir de Paulo Freire”. Trata-se de considerar as formulações de Paulo Freire no contexto da formação social brasileira. São discutidas as características das relações de exploração, de dominação e de opressão, identificando o sentido das lutas da classe trabalhadora por humanização. Destaca três elementos centrais nas lutas por humanização: o desenvolvimento, a democracia e a liberdade.

A segunda parte denomina-se “Educação: a condição freireana para a libertação do oprimido”. Aborda a educação na perspectiva emancipatória de Paulo Freire. Rompe com a educação bancária como expressão das relações de exploração, de dominação e de opressão na sociedade capitalista. Situa a educação como práxis humana que, imersa nos processos históricos, pode desenvolver uma perspectiva dialógica, crítica e conscientizadora para a libertação.

“Emancipação humana e educação para a liberdade: uma relação intrínseca na análise freireana” constitui-se na terceira parte deste artigo. Indica que o humanismo revolucionário de Paulo Freire requer a potencialização da educação para a liberdade plena dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a educação comprometida com a emancipação revela uma intencionalidade que anuncia uma perspectiva histórica dialógica, crítica e conscientizadora.

A teoria crítica de educação indica que a utopia freireana pretendia constituir uma perspectiva de emancipação humana. Isso porque se pautava em um sentido integral e ilimitado da liberdade. A relação entre uma educação para a liberdade e a emancipação humana conferia um caráter de superação da sociabilidade capitalista por reproduzir relação de exploração, de dominação e de opressão.

Processos de dominação e lutas por humanização na sociedade capitalista: uma análise a partir de Paulo Freire

A perspectiva de emancipação em Paulo Freire esteve vinculada à análise dos processos históricos da dominação vigentes na sociedade capitalista. As condições de desigualdade social, de negação do protagonismo político e de rejeição da produção cultural expressavam, nas formulações freireanas, a imposição das formas de sentir, pensar e agir de uma sociedade que refutava as concepções, os valores e as tradições da classe trabalhadora.

Em Paulo Freire, destaca-se uma convicção e um desafio. A convicção diz respeito à necessidade de ruptura com os processos de dominação de uma sociedade cindida em classes. O desafio salienta que a plena ruptura com os processos de dominação exigia a conquista de vez e de voz por parte da classe trabalhadora como ato emancipatório.

Pode-se considerar que duas obras centrais sintetizam essa dupla dimensão da emancipação em Paulo Freire: *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. A primeira publicada em 1967 e a segunda escrita em seu exílio no Chile em 1968 permaneceram como referências nas análises acerca da emancipação, após 50 anos de suas respectivas primeiras edições, por enfatizar a ruptura com a dominação pela conquista da liberdade nas lutas por humanização.

Cabe salientar que as formulações de Paulo Freire buscaram demonstrar que o conhecimento da realidade adquiria centralidade na ruptura com a dominação. Nesse sentido, as reflexões e proposições freireanas partiam, especialmente, da caracterização de sociedades como a brasileira cujos processos históricos se alicerçavam no que Coutinho (2000) denominou como modernização conservadora.

Avanços na produção industrial contribuíam para a modernização de uma estrutura de grande porte, diversificada e impulsionadora do assalariamento no campo e na cidade, mas conservavam a precarização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora. Freire (1967) enfatizou os movimentos de êxodo rural, que deslocavam o trabalhador e a trabalhadora das regiões norte e nordeste para o sudeste e o sul do país, potencializando a acumulação capitalista industrial, para colocar em debate a transitoriedade da sociedade brasileira.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967) situou a sociedade brasileira como problema, como projeto, como processo histórico de transição. A transformação de latifúndios em empresas capitalistas significava a manutenção da concentração do poder político-econômico ao mesmo tempo em que rejeitava as reivindicações de participação popular.

Para Freire (1967), o processo de transição na sociedade brasileira permitia refletir sobre a formação dos sujeitos em um contexto de humanização. Entretanto, o autor reforçava que resguardar a formação dos sujeitos para a humanização requeria denunciar a perspectiva de desenvolvimento em que a concentração de poder econômico, político e cultural era combinada à exploração, à dominação e à opressão sobre a classe trabalhadora.

O problema crucial era a supressão do poder de classe, articulando desenvolvimento com democracia. Isso implicava na construção de um projeto autônomo de nação em que o desenvolvimento envolvia não apenas questões técnicas, ou estritamente de política econômica, ou de reformas estruturais, mas exigia construir novas formas de produção da vida pelo poder popular (FREIRE, 1967).

Cabe enfatizar que as reflexões e formulações freireanas distanciam-se da suposição de que as classes dominantes e grupos intermediários possam atuar na direção da articulação entre desenvolvimento e democracia. Como já destacado, isso ocorre devido à negação da participação popular nas decisões da sociedade (FREIRE, 1967).

Ao mesmo tempo, a alternativa de construção de novas formas de produção da vida pelo poder popular exigia que o caminho para o desenvolvimento fosse a democracia. Caso contrário, a condução da articulação entre desenvolvimento e democracia ficaria restrita às relações de cunho demagógico, populista e autoritário, já largamente consolidadas pelas proposições e ações dominantes (FREIRE, 1967).

A perspectiva freireana contrapunha-se à alienação humana provocada pelos interesses capitalistas de preparar força de trabalho para a inserção no mercado. Isso porque gerava “desenraizamento do homem que migra do campo para a cidade, com perda de suas tradições,

com a sua exposição à demagogia e à manipulação pelos meios de comunicação de massa” (PAIVA, 2000, p. 124).

Superar a alienação humana requeria, para Freire (1967), combater o conformismo, a cooptação, a naturalização proveniente das relações de dominação de classe. Essas relações proporcionavam aos dominantes a apropriação da emergência dos movimentos e da cultura popular para enfraquecer sua capacidade de organização, para manter sua consciência ingênua, para minimizar suas condições de reivindicação. Vale ressaltar que o conformismo, a cooptação, a naturalização das relações de classe, educavam os dominados a reproduzir em suas concepções, em seus valores, em suas relações, a produção da vida, as posições ideológicas, as tradições socioculturais que perpetuavam a dominação.

Comprometido com o que denominou como uma sociedade em transição, Freire (1967) envolve a ideia de articulação entre desenvolvimento e democracia à perspectiva de um profundo humanismo, pretendendo reforçar a construção coletiva de um projeto nacional. Marcando as lutas no enfrentamento aos processos de mercantilização da vida em que sujeitos tornam-se objetos. As reflexões e proposições freireanas ampliaram-se, repercutindo, como destaca Gadotti (1996), nos movimentos sociais e adquirindo uma dimensão planetária.

A perspectiva humanista de Paulo Freire vinculou-se às condições histórico-concretas da sociedade capitalista pela face dos explorados, dos dominados, dos oprimidos. Dialogar com as lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras nas suas condições histórico-concretas constituía-se num princípio da conscientização cuja expectativa central era a liberdade.

Como ressalta Fernandes (2016), essa vinculação atribuiu uma dimensão revolucionária emancipatória ao projeto humanista. Pode-se considerar que, em *Educação como Prática da Liberdade*, esse projeto partiu da articulação das ideias de desenvolvimento e de democracia.

Embora o projeto humanista estivesse presente nessa obra, foi em *Pedagogia do Oprimido* que adquiriu plena caracterização emancipatória pela perspectiva da libertação da consciência incoerente e desumanizada em que se encontravam os oprimidos. Libertar os oprimidos da relação de opressão implicava a construção de uma crítica à educação que reforça a dominação.

Em suma, *Pedagogia do Oprimido* configurou-se na obra que, ao criticar a exploração, a dominação, a opressão, abordou o processo socioeducativo a partir do projeto humanista, cuja dimensão revolucionária, emancipatória, articula a perspectiva de libertação da classe trabalhadora. Cabe, então, compreender o lugar da educação como condição freireana para a libertação do oprimido.

Educação: a condição freireana para a libertação do oprimido

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) desenvolveu uma crítica à educação no contexto dos processos de dominação capitalista. Sua perspectiva era a de demonstrar que o sentido pedagógico orientado para a opressão mantinha a dialética da relação entre opressor e oprimido.

Em contrapartida, a formulação freireana de uma pedagogia para a liberdade expressava-se como alternativa “ao impacto da opressão sobre a consciência e como ela nutre uma visão derrotista, colonizada e fatalista do mundo” (FERNANDES, 2016, p. 484). Ao mesmo tempo, dizia respeito também “ao papel dialético relativo à estrutura opressiva na relação entre oprimidos e opressores” (FERNANDES, 2016, p. 484). A seguir, a citação apresenta uma definição do sentido de uma pedagogia para a liberdade:

Não há dominação que não produza nos dominantes e nos dominados, posições e atitudes, valores e formas de leitura do mundo que são contrários uns aos outros. Ninguém, nenhuma pessoa, nenhuma classe, nenhum grupo sob dominação até ontem e demonstrando um comportamento ambivalente e duplo, passa a ser diferente hoje. Um novo homem e uma nova mulher nunca serão o resultado de uma ação mecânica, mas apenas de um processo histórico e social profundo e complexo. Um novo homem nasce pouco a pouco, gradualmente; ele não nasce adulto (FREIRE, 1996, p. 174).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) constituiu uma perspectiva de educação para liberdade que potencializa os processos de criação e recriação de concepções de mundo, de valores políticos e de tradições culturais. Concepções, valores e tradições que contribuem para a conscientização que rejeita a dominação e transforma a realidade “não por ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança [...], mas por superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 112).

No bojo de uma educação para a liberdade, a conscientização adquiriu centralidade no que Freire (1987) denominou como fase transitiva do homem. Isso porque a conscientização contribui para a superação da condição humana de objeto manipulado por relações opressoras. Alcançar a conscientização pela plena liberdade fortalece o processo transitivo da humanização, pois:

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o

que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p.33)

No projeto emancipatório revolucionário freireano, a educação configura-se como uma práxis, isto é, permite aos sujeitos um processo de reflexão na ação. Enquanto práxis cumpre a finalidade de desestabilizar os mitos conformadores de sujeitos em objetos sem historicidade. Essa desestabilização restabelece a liberdade de sujeitos históricos já que permite um:

pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo, [...] de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. (FREIRE, 1987, p. 53)

Em sua abordagem crítica, Freire (1987) definiu uma intencionalidade política à educação: a de proporcionar a conscientização frente às marcas históricas do autoritarismo e da negação da participação popular decisiva na sociedade. Freire (1987) enfatizava que a educação, mediatizada pela ação dos homens no mundo, poderia superar desafios e produzir perspectivas de liberdade.

Vincular a leitura da palavra à realidade socioeconômica, aos processos de democratização, às lutas por humanização, constitui-se na estratégia freireana para potencializar a consciência crítica voltada para a emancipação dos sujeitos. Identificar trabalhadores e trabalhadoras como sujeitos produtores de cultura favoreceu a essa vinculação na medida em que permitiu conceber o entrelaçamento das condições objetivas e das experiências subjetivas nos processos de humanização (FREIRE, 1987).

Pelo trabalho, Freire (1987) buscava valorizar a apropriação das condições objetivas da realidade que os oprimidos desenvolviam a partir de suas experiências de lutas coletivas. A partir do vínculo com as lutas coletivas dos oprimidos, a educação para a liberdade contrapunha-se à concepção de educação bancária, considerada a proposta educacional da burguesia brasileira para consolidar a dominação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) denunciava a educação bancária como método que traduzia um conhecimento linear, estático, reduzido a uma palavra descontextualizada das condições objetivas e das experiências de vida e de trabalho. Essas

características da educação bancária tornavam educador e educando meros objetos, assumindo o significado que a opressão atribuía-lhes no processo pedagógico.

No contexto da superação da concepção bancária de educação, problematizar a realidade pelo diálogo consistia na condição de que educadores(as) e educandos(as) conquistassem uma posição de sujeitos, contribuindo para uma práxis cuja reflexão na ação pudesse proporcionar movimentos de transformação social. O compartilhamento solidário, amistoso e comprometido entre educador e educando rompia com a alienação ao relacionar o conhecimento com as condições objetivas e com as experiências subjetivas de vida e de trabalho (FREIRE, 1987).

Pelo diálogo, Freire (1987) apontava que educadores(as) e educandos(as) ampliavam os processos de conscientização acerca da necessidade de superação das relações de opressão porque resistiam à opacidade da palavra ingênua afastada da realidade de trabalhadores e trabalhadoras. Pode-se observar que as análises freireanas acerca do enraizamento do homem e do radicalismo da palavra confrontavam-se, e confrontam-se, aos negacionismos, que consagram a opressão pelo antidiálogo autoritário e/ou populista que instala a desesperança, o medo e o ódio.

A educação para a liberdade fortaleceu o projeto humanista freireano em sua dimensão humanista revolucionária na medida em que buscava permitir ao oprimido transcender a relação de opressão. Cabe, então, definir o significado da emancipação humana, articulando a perspectiva da educação para a liberdade.

Emancipação humana e educação para a liberdade: uma relação intrínseca na análise freireana

Autores como Jezine (2016), Fernandes (2016), Oliveira e Proença (2016) destacaram a influência marxiana e marxista nas formulações freireanas acerca da emancipação. A relação com a abordagem marxiana e marxista permitiu que Freire reforçasse a emancipação como processo histórico de “autocapacitação orgânica dos oprimidos através do reconhecimento e da vontade de mudar (expresso em uma vontade coletiva)” (FERNANDES, 2016, p. 494).

Mesmo observando que a negação fatalista da própria capacidade reitera a inércia para dificultar a transformação da situação de opressão, Fernandes (2016) enfatizou que o reconhecimento, para Freire, constituía-se em elemento central de emancipação. Isso porque a visão dialética da história formulada por Marx proporcionou ao autor de *Pedagogia do*

Oprimido reconhecer “a ação humana sob a forma de uma relação dialógica entre humanos e natureza e os seres humanos entre si em sua existência social” (FERNANDES, 2016, p. 490).

A centralidade do reconhecimento da situação de opressão permitiria a definição da emancipação como uma construção pedagógica, cuja base é a supressão da consciência reificada pela conscientização libertadora. A perspectiva freireana era de apropriar-se do conceito de práxis delineado por Marx para enfatizar a interligação entre pensamento e ação.

Essa interligação favorecia ao desenvolvimento de uma pedagogia crítica e dialógica, potencializando processos de humanização pela transformação das condições históricas “não como uma noção idealista de transcendência ou um resultado inevitável ditado pela ontologia humana” (FERNANDES, 2016, p. 493). A pedagogia crítica e dialógica pretendia que os indivíduos aprendessem

a questionar a sua própria alienação não porque lhes é dito, mas porque eles se tornam conscientes de sua existência dentro das circunstâncias da alienação. Eles são capazes de criticamente olhar para a sua situação para descobrir que sua luta com a exploração existe por causa do efeito condenatório da opressão às faculdades humanas. (FERNANDES, 2016).

Jezine (2016) destacou que a apropriação do conceito de emancipação abordava a necessidade de superação das desigualdades presentes no capitalismo, embora as formulações freireanas partissem, sobretudo, da análise específica da formação social brasileira. Superar a educação bancária como expressão das relações de opressão de classe era inerente ao caráter emancipatório revolucionário de Freire.

Na mesma linha de definição do conceito de emancipação, Oliveira e Proença (2016) reforçaram que a abordagem freireana apontava para a necessidade de ruptura com o sistema capitalista. Entretanto, alertaram que a emancipação consiste no alcance do sujeito pleno.

Pode-se considerar que a abordagem freireana articulou a emancipação como pleno desenvolvimento humano a partir da ideia do trabalho associado. Nesse sentido, a emancipação humana consistia no estabelecimento de

relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza, quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros. (TONET, 2012, p. 67).

Orientando-se pela ideia de emancipação humana como superação da sociabilidade capitalista, especialmente por meio do trabalho associado, a abordagem freireana de uma educação para a liberdade adquiriu dois sentidos denominados por Tonet (2012) como ilimitado e integral. O sentido ilimitado refere-se a uma educação voltada para “uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis” Já o sentido integral diz respeito a uma educação que situa os homens “no interior do patamar humano mais livre possível” (TONET, 2012, p. 68).

Educar para a liberdade significa, a partir de Freire (1987), lutar contra a opressão, mas estabelecendo relações qualitativas de aprimoramento do comportamento social como a empatia, a organicidade, e a responsabilidade coletivas. Essas novas relações fortalecem a livre expressão e ação dos trabalhadores e das trabalhadoras pela conquista da emancipação humana.

A luta pela emancipação humana envolve um processo pedagógico que busca criar e recriar a realidade concreta por condições de igualdade. O processo pedagógico visa à emancipação humana:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 50).

Compartilhar o poder com organização coletiva constitui-se em aspiração freireana de emancipação humana. Rompe, portanto, com as práticas assistencialistas, com os interesses corporativistas, com as restrições da democracia ao momento do voto.

Denunciando as relações opressoras como perpetuadoras do negacionismo, do autoritarismo, do elitismo dos processos decisórios, Paulo Freire sistematiza a educação para a liberdade no âmbito dos compromissos, da organização e da reivindicação dos trabalhadores e das trabalhadoras. É no intuito da autodeterminação das condições de vida e de trabalho, que a educação para a liberdade vincula-se à emancipação.

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção

mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (FREIRE, 1987, p. 48).

A educação para a liberdade articula trabalhadores(as) como formuladores(as) de projetos intelectuais por se inserirem nas condições sociais de produção e reprodução do pensamento e da ação humanas. Nesse sentido, salienta duas características dessa inserção na dimensão humanista revolucionária: a de organizar a resistência às relações de opressão e a de potencializar os processos de transformação social.

Ambas as características buscam evitar separações mecânicas entre as formas de sentir, pensar e agir no mundo e os poderes econômicos, políticos e ideológicos presentes na sociedade. Imbuídos da organização da resistência para a potencialização dos processos de transformação social, os trabalhadores e trabalhadoras articulam-se com suas lideranças. Essa articulação constitui a pedagogia crítica referenciada na linguagem e na comunicação como forças sociais, no diálogo, como apropriação criativa dos signos, nas formas emergentes do processo democrático. (FREIRE, 1981)

Em *Ação e Revolução Cultural*, Freire (1981) considera que o protagonismo da classe trabalhadora como formuladora de projetos intelectuais rompe com pressupostos idealistas. Isso porque se define como “a forma radical de ser dos seres humanos”, tendo “na ‘dialética da sobredeterminação’ a sua explicação necessária” (FREIRE, 1981, p. 69). Nesse ponto, ação e revolução cultural implicam

a unidade, a comunhão, entre a liderança revolucionária e as massas populares, na prática da transformação da sociedade de classes e da construção da sociedade socialista. Quanto mais esta unidade se concretiza, tanto menos perigo tem a liderança revolucionária de burocratizar-se. (FREIRE, 1981, p. 64).

A educação para a liberdade configura-se em um princípio para a emancipação humana. Na luta contra a mistificação, a alienação, a inculcação ideológica, a educação para a liberdade oferece condições de emancipação humana por superar uma totalidade social pela transformação radical do processo histórico. Ao conceber a emancipação como práxis

consciente e coletiva de sujeitos livres e autodeterminados, a educação para a liberdade se coloca como fundamento teórico-político:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1968, p. 33)

A emancipação humana orienta, portanto, o caráter não neutro da educação para a liberdade. Isso porque articula a educação para a liberdade à adesão às lutas da classe trabalhadora, buscando universalizar o saber e o poder na perspectiva da transformação social nos processos de humanização do mundo real.

Considerações finais

Em seu projeto humanista revolucionário, Paulo Freire construiu uma perspectiva emancipatória que se alinhava à superação do sistema capitalista. Sua análise das lutas contra a exploração, a dominação e a opressão apontaram para a superação do capitalismo como sistema de produção da vida.

A conquista da liberdade ilimitada e integral do homem no processo de humanização era o mote de sua teoria crítica da educação. Educar para a liberdade se expressa como uma abordagem problematizadora da realidade, que parte do reconhecimento da exploração, da dominação, da opressão, como ação intencional motivada pelo diálogo compartilhado, pela construção coletiva, pela conscientização crítica.

Ao partir desse reconhecimento, a educação para a liberdade demonstra sua ação intencional dialógica, construtiva e conscientizadora, orientada para as lutas por emancipação. É como liberdade humana que a utopia freireana articula a educação e sua perspectiva pedagógica como devir histórico.

Esse devir histórico rompe com a neutralidade, a linearidade, o fatalismo das concepções de mundo, dos valores políticos, das tradições culturais conservadoras. Ao mesmo tempo, produz um novo homem voltado para a igualdade, para a solidariedade e para a liberdade.

Referências

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, abr./jun., 2016. Doi: 10.1590/ES0101-73302016140795. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1987.

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

JEZINE, E. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Rev. Fac. Edu.**, Cárceres, v. 25, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3938>. Acesso em: 19 abr. 2021.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, K. A. P. Emancipação: uma perspectiva freireana no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 88-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expresaaextensao/article/view/7703>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Submetido em 6 de julho de 2021.

Aprovado em 10 de agosto de 2021.