Dialogando com Paulo Freire: Uma Leitura Problematizadora da obra "Pedagogia da Autonomia".

Dialoguing With Paulo Freire: A Problematizing Reading of the Work Pedagogy of Autonomy.

José Normando Gonçalves Meira
https://lattes.cnpq.br/9386435620693811

Resumo:

Este artigo propõe uma leitura crítica e dialógica da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da "curiosidade epistemológica", conceito central no referido livro. O estudo estabelece convergências entre as teses de Freire, de declarada orientação progressista, e outras correntes teóricas. Além disso, problematiza aspectos da obra a partir de perspectivas filosóficas divergentes, evidenciando limites e tensões em suas formulações. O exercício crítico adotado busca respeitar a ética do diálogo, conforme enfatizado por Freire, evitando tanto a adesão passiva quanto o desprezo sumário por ideias divergentes. Para fundamentar o debate, recorreu-se a autores como Kirk (2024), Read (2019), Enkvist (2019; 2020), Moreira (2021), Aron (2016), Rand (2023), Mises (2018), Minogue (2019), entre outros. Adota-se uma abordagem hermenêutica. O estudo permitiu identificar contribuições da obra que apresentam princípios relevantes para a formação docente, bem como limites relacionados à metodologia, à precisão conceitual e à ausência de orientações práticas claras quanto à proposta de transformação social. Espera-se que este trabalho estimule reflexões, novas leituras e pesquisas que contribuam para a formação de educadores.

Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia da Autonomia; Leitura Crítica; Curiosidade Epistemológica; Formação Docente.

Abstract:

This article proposes a critical and dialogical reading of Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy, aiming to contribute to the development of "epistemological curiosity," a central concept in the book. The study establishes convergences between Freire's theses, of declared progressive

orientation, and other theoretical currents. In addition, it problematizes aspects of the work from divergent philosophical perspectives, highlighting limits and tensions in its formulations. The critical approach adopted seeks to respect the ethics of dialogue, as emphasized by Freire, avoiding both uncritical adherence and the outright dismissal of opposing ideas. To ground the discussion, authors such as Kirk (2024), Read (2019), Enkvist (2019; 2020), Moreira (2022), Aron (2016), Rand (2023), Mises (2018), and Minogue (2019), among others, were referenced. A hermeneutic approach is adopted. The study made it possible to identify contributions in the work that offer relevant principles for teacher education, as well as limitations related to methodology, conceptual precision, and the lack of clear practical guidelines regarding the proposed social transformation. It is hoped that this work will stimulate reflection, new readings, and research that contribute to the training of educators.

Keywords: Paulo Freire; Pedagogy of Autonomy; Critical Reading; Epistemological Curiosity; Teacher Education.

Introdução

Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia", convida educadores e educandos a engajarem-se num diálogo constante, crítico e transformador. Este artigo apresenta uma leitura crítica e dialógica da referida obra, apontando convergências entre as ideias de Freire e outras correntes filosóficas, bem como identificando lacunas e problematizando suas teses a partir de perspectivas teóricas divergentes. Este exercício é estimulado pelo próprio Freire, que afirma que a postura do leitor deve ser marcada pela insubmissão ao texto e pela coragem de contestar as ideias de autores e professores, pois nenhum ponto de vista deve ser "absolutizado" (1996, p. 15-16). O objetivo deste estudo é contribuir para o desenvolvimento do que Freire chama de "curiosidade epistemológica", que só é possível com o posicionamento crítico do leitor e educando, rejeitando o ensino bancário. Segundo Freire (1996, p. 28), o leitor ou educando deve "manter vivo o gosto pela rebeldia" e aventurar-se, arriscando-se para "imunizar-se" contra o "poder apassivador do bancarismo". Assim, problematizar a obra é um procedimento pertinente e necessário, visando ampliar o debate referente à promoção da liberdade e da autonomia, sob diferentes perspectivas, proporcionando reflexões produtivas ao campo educacional.

Este exercício desafiador é encorajado pela abertura dada por Freire (1996, p. 107), que afirma seu respeito ao direito do aluno/leitor de "indagar, duvidar e criticar", enfatizando que "por mais

que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta" (1996, p. 54). Com este ensino, Freire resguarda seus leitores críticos da "minimização" e da "raiva" contra aqueles que adotam interpretações divergentes. O presente texto foi escrito após uma leitura cuidadosa da obra mencionada, evitando o equívoco alertado por Freire (1996, p. 18) de criticar um autor com base em uma "leitura superficial" ou na crítica de quem leu apenas a contracapa de um de seus livros. Ressalta-se que a crítica deve ser realizada com ética e respeito, bem como com a necessária abertura ao diálogo com leituras divergentes.

Para fundamentar teoricamente o diálogo proposto, recorreu-se a autores como: Kirk (2024), Read (2019), Mises (2024), Enkvist (2019; 2020), Moreira (2021), Aron (2016), Rand (2023), Mises (2018), Sowell (2011), Minogue (2019), dentre outros. Problematiza-se, portanto, as ideias apresentadas por Freire na "Pedagogia da Autonomia", partindo de sua própria proposta dialógica, buscando compreender suas contribuições e limitações no campo da educação.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se a obra, contextualizando-a. Na segunda, são apresentadas as teses do autor que convergem com outras teorias sociais e políticas, não se restringindo à corrente "progressista" por ele assumida. Na terceira, realiza-se um diálogo entre as teorias defendidas por Paulo Freire e autores de outras correntes epistemológicas. Levantam-se, assim, questões decorrentes da leitura dialógica, capazes de fomentar novos estudos sob diferentes prismas. Espera-se, portanto, estimular o debate sempre enriquecedor para a produção do que é proposto por Freire (1996, p. 96): "curiosidade epistemológica".

Breve Apresentação da Obra "Pedagogia da Autonomia"

Pedagogia da Autonomia foi a última obra escrita por Paulo Freire, publicada em 1996, um período marcado por intensas transformações políticas e sociais no Brasil e no mundo. No contexto brasileiro, era a primeira década da Constituição Federal, denominada “Constituição Cidadã”. Nela, a educação é estabelecida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205) e nesse mesmo ano, promulgava-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n° 9.394/96. Desenvolvia-se neste período, a “redemocratização” do país, dando margem para diversas propostas para a sua efetivação. Neste contexto é produzida e publicada esta obra de Paulo Freire que tem sido referência importante para inúmeras reflexões,

reformas políticas educacionais, projetos curriculares para cursos de formação de professores e práticas pedagógicas diversas. Considerando que o autor assume claramente uma postura política em sua obra, e sendo amplamente conhecidas as convicções expressas em sua vasta produção intelectual, é pertinente reconhecer que, embora o pensamento freiriano exerça certa hegemonia no meio acadêmico educacional, também existem propostas que lhe fazem contraponto.

Lopes e Maciele (2020) destacam que a análise da referida obra deve levar em consideração que ela foi produzida com base na vasta experiência do seu autor, incluindo as ações consideradas fundadoras na educação popular, tanto no Brasil quanto no exterior. Destacam-se, em sua trajetória, a atuação como professor na educação pública e como gestor educacional, tendo estado à frente da Secretaria de Educação da maior cidade do país. Por ser, de certa forma, uma síntese do pensamento de Paulo Freire no final de sua produção intelectual e reflexões sobre suas vivências pedagógicas, Alves, Nascimento e Antunes (2016) consideram "Pedagogia da Autonomia" uma de suas principais obras. Haddad (2021, p. 181), na mesma perspectiva, afirma: “Pedagogia da Autonomia, publicado em 1996, é uma espécie de testamento pedagógico de Freire. Nele, ele retoma, com maior serenidade e profundidade, temas recorrentes de sua obra, sistematizando o que considera essencial à prática docente libertadora” e Gadotti (1996, p.88):

> Escrita no fim de sua vida, Pedagogia da Autonomia representa um retorno às questões éticas e políticas da formação docente. Não é um manual didático, mas um manifesto dirigido aos que ensinam. Sua recepção foi ampla e, rapidamente, se tornou referência obrigatória nos cursos de licenciatura.

Nela, o objetivo principal é oferecer princípios para a prática educativa, enfatizando a importância da autonomia, entendida segundo a concepção de mundo utópica e revolucionária assumida pelo próprio autor, uma visão que ele identifica como "progressista"[1], orientada para a superação das desigualdades sociais por meio da transformação radical da realidade. Freire compreende a utopia não como irrealizável, mas como horizonte necessário à ação política transformadora. Sua proposta educativa, segundo diversos intérpretes de sua obra, pressupõe

[1] O termo progressista refere-se a uma corrente de pensamento social e político que promove a ideia de progresso na sociedade por meio de reformas e mudanças. A sua origem é considerada no século XVIII, com o iluminismo tendo assumido diferentes enfoques nos séculos XIX e XX. Historicamente, o progressismo está associado a movimentos que lutam por direitos trabalhistas, igualdade entre os sexos, direitos das minorias, e outras causas que visam reduzir as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Seus pressupostos e métodos têm sido objeto de críticas por parte de teorias políticas e sociais divergentes, principalmente por suas características utópicas e revolucionárias.

mudanças estruturais na sociedade, dado seu posicionamento crítico em relação ao modelo capitalista vigente. Em toda a obra, a educação é considerada um ato político, sendo necessária a formação do professor que seja capaz de conscientizar seus educandos, partindo de suas vivências e demonstrando as injustiças às quais eles estariam submetidos.

Freire propõe responder à questão central sobre quais saberes são necessários para a prática educativa. Entre suas teses principais, destacam-se a defesa da educação como um processo coletivo de construção do conhecimento, a exigência de uma postura ética dos educadores e a rejeição das práticas autoritárias e do modelo bancário de ensino. A obra também aborda a importância do respeito às diferenças culturais e sociais, a valorização do saber popular e a promoção da liberdade e da justiça social. O resultado das práticas educativas realizadas com base em tais fundamentos, na sua perspectiva teórica, é a promoção da autonomia de educadores e educandos como sujeitos transformadores da realidade.

A obra está organizada em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Embora esteja direcionada especialmente para professores, aplica-se também aos leitores de diferentes áreas de atuação, especialmente relacionada à ampla prática educativa e a estudantes em geral. Todos são estimulados a assumirem uma posição problematizadora diante dos conteúdos que lhes são apresentados. Desde o início do texto, entretanto, fica claro o seu objetivo específico: a formação docente. Diversos temas são abordados, como educação, ética, transformação social, reflexão crítica, diálogo, curiosidade epistemológica e respeito à cultura dos educandos. Todos convergem no que Freire considera saberes necessários para a promoção da autonomia. Para Rübenich, Rasia e Dorion (2013, p. 56), "A pedagogia da autonomia é uma resposta/solução para a pedagogia do oprimido," termo cunhado por Freire para descrever a educação bancária, que buscava, segundo a sua visão, a manutenção do “status quo”.

Em suma, Pedagogia da Autonomia representa a culminância do pensamento pedagógico de Paulo Freire, fundamentado em sua experiência prática e reflexão teórica. Permanecendo como uma das principais referências nos cursos de formação docente, a obra tem influenciado diretamente a construção de práticas educativas. Seu conteúdo orienta a prática docente a partir de princípios epistemológicos e éticos marcantes. Não está, contudo, isenta de contraposições teóricas e metodológicas, nem de lacunas que abrem espaço para problematizações e alimentam

o debate político, econômico e suas implicações no campo educacional, aspecto que será examinado adiante neste artigo.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: convergências com outras perspectivas teóricas

Embora Paulo Freire se identifique explicitamente com a pedagogia progressista em Pedagogia da Autonomia, várias de suas proposições ali desenvolvidas estão de acordo com autores de outras correntes teóricas, inclusive de orientação liberal e conservadora. Evidencia-se, portanto, que tais propostas não são peculiares à teoria crítica ou progressista. Por exemplo, a defesa da autonomia e da participação ativa dos educandos pode ser observada em diversas abordagens, como as que serão aqui apresentadas, que enfatizam a importância da construção ativa do conhecimento e do aprendizado colaborativo.

Freire (1996, p. 15) afirma que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". Alguns teóricos com posições antagônicas à perspectiva progressista concordam plenamente com essa premissa. Kirk (2024), um teórico conservador, argumenta que a educação contemporânea, ao adotar uma abordagem pragmática, tende a se restringir à formação técnica e profissionalizante. Para ele, essa educação pragmática e meramente técnica contrasta-se com a "educação liberal", que visa à ordenação e integração dos conhecimentos para a formação do indivíduo livre. Defensores do retorno aos princípios da educação clássica também compartilham dessa perspectiva. Fonseca (2021) destaca a necessidade de uma formação integral dos indivíduos como contraponto tanto ao pragmatismo quanto ao progressismo, posições hegemônicas no sistema educacional contemporâneo. Moreira (2022), a partir de pressupostos liberais e conservadores, conceitua a educação como algo além da mera socialização, mas como um processo que pressupõe o desenvolvimento integral do indivíduo. Ele cita, inclusive, um dos objetivos da educação segundo a Constituição Federal (artigo 205) e a LDBEN 9394/96: "o desenvolvimento pleno da pessoa". Para ele, uma socialização que não contribua para “desenvolver” ou “melhorar” os indivíduos dela participantes, transforma-se em "deseducação". Constata-se, portanto, que a compreensão de que educar vai além do simples desenvolvimento de habilidades técnicas ou destrezas não é exclusiva da teoria “progressista” ou freiriana, mas também é compartilhada por liberais clássicos e conservadores.

No que se refere à leitura, interpretação de textos e produção de conhecimentos, Freire (1996, p. 30) critica o leitor que se limita a memorizar os conteúdos dos textos lidos: "O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória". O liberal Rui Barbosa, em 1925, expressou uma ideia similar, enfatizando a importância de uma leitura que vá além da memorização acrítica:

> Mas, senhores, os que madrugam no ler, convém madrugar-se também no pensar. Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas, principalmente, nas ideias próprias, que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, porque passam, no espírito que os assimila. Um sabedor não é armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas. (Barbosa, 2008, s/p).

A ênfase na necessidade de desenvolver habilidades no educando, que lhe permitam ser autônomo na compreensão das teorias apresentadas e na análise da realidade, é também destacada por Sowell (2011, p. 16-17) ao explicar a relação entre intelecto, conhecimento e sabedoria. Ele ressalta a importância de combiná-los com experiência e discernimento, possibilitando uma compreensão e avaliação coerentes. Nesse aspecto, há uma convergência entre o pensamento de Freire, progressista, e o de Sowell, crítico do progressismo.

A relação entre ética e liberdade, desenvolvida por Freire (1996, p. 55-60), ao enfatizar a "liberdade de opção" e a possibilidade de "embelezar" ou "enfeiar" o mundo, que distingue os seres humanos dos animais, também é abordado por autores de outras correntes teóricas. Read (2019), na perspectiva liberal, destaca a relação indispensável entre a formação de um indivíduo ético, dotado de “caráter forte”, e a constituição de uma sociedade livre. Para ele, a corrosão da moral implica, necessariamente, na corrosão da liberdade. Para fundamentar seus argumentos, Read (2019) recorre a autores da literatura clássica greco-romana, como Aristóteles e Cícero. Afirma:

> O caráter faz toda a diferença no mundo. Nenhum povo que perdeu o seu caráter manteve suas liberdades [...] devastado por conflitos, corrupção e tirania, o mundo está ávido por pessoas de caráter. De fato, é disso que o destino da liberdade individual sempre dependeu. Uma sociedade livre floresce quando as pessoas buscam ser modelos de honra, honestidade e decência, independentemente do custo em termos de riqueza material, status social ou popularidade (Read, 2019, p. 7,23).

A afirmação de Freire (1996, p. 60) de que "[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história", encontra correspondência na defesa da responsabilidade individual feita por Minogue (2019), ainda que partam de fundamentos filosóficos diversos. Moreira (2023), ao conceber a educação como uma ação que "melhora" e "desenvolve" o indivíduo, e não apenas o socializa, também converge com essa perspectiva de Freire, embora parta de uma vertente teórica distinta.

Freire propõe uma leitura crítica em relação à própria ciência, entendendo tal postura como parte integrante da natureza do conhecimento científico. Como destaca Alves (2002), é a dúvida que impulsiona a construção de novos saberes. Freire dedica atenção especial a esse tema (1996, p. 35, 36, 70), afirmando que a excessiva segurança de certos "cientistas" pode suscitar pena e até medo. Essa abordagem encontra consenso entre autores de diversas perspectivas teóricas, que concordam que questionar os resultados de pesquisas científicas não configura necessariamente "negacionismo". Reconhecem as limitações inerentes à produção científica, que, por ser humana e, portanto, histórica, está sujeita a revisões em diferentes níveis. Além disso, a própria dúvida e a “problematização” é que movem a dinâmica produção de conhecimentos. Alves (2000, p.106), alerta seus leitores para essa realidade:

> Não se deixe hipnotizar, enganar, pelas repetidas afirmações acerca das maravilhas do método científico. Ele é muito importante. Sem anzóis não há peixes. Cuidado, entretanto, com a arrogância do pescador que, com um peixinho na mão, pretende haver desvendado os mistérios da lagoa escura...

Diversos aspectos de convergência entre as ideias de Paulo Freire, apresentadas em sua obra, podem ser relacionados a autores de correntes epistemológicas distintas da defendida por ele. A crítica ao autoritarismo do professor, que desrespeita o educando (Freire, 1996, p. 66), e a condenação de qualquer forma de discriminação (Freire, 1996, p. 67) são amplamente discutidas por Moreira (2023) ao analisar o preceito constitucional de que a educação é um "direito de todos" (Art. 205), e o princípio da igualdade na Constituição brasileira, "sem distinção de qualquer natureza" (Art. 5º). A competência e o compromisso exigidos dos docentes, que devem adotar uma postura de humildade para reconhecer o que não sabem, sem que isso gere insegurança nos educandos, são destacados por Freire (1996, p. 102-110), assim como a importância de "querer bem aos educandos", tratando-os com seriedade e afetividade (Freire, 1996, p. 159-161). A associação entre liberdade e disciplina (Freire, 1996, p. 117-122)

também é um tema central na obra. Esses tópicos, valorizados por Paulo Freire, não são exclusividade de sua teoria. Ao contrário, encontram-se facilmente nas reflexões de autores que partem de pressupostos bem diferentes dos da teoria progressista por ele assumida. Enkvist (2019, p. 45,78), afirma:

> A satisfação na escola deve estar vinculada ao conteúdo: entrar numa aula e que lhe contém algo que você não sabia. Mas é preciso saber que, para entender algo novo, é necessário fazer um esforço [...] A disciplina na educação elementar permite desenvolver não somente os conhecimentos que transformarão a criança em um cidadão eficiente e solidário, como também oferece uma autodisciplina à criança que lhe servirá para orientar sua própria existência.

Read (2019), também segue essa perspectiva de que a disciplina para a formação do caráter não é incompatível com a afetividade. São complementares e devem ser praticadas com objetivos para além do pragmatismo, visando formar indivíduos capazes de colaborarem para a construção de uma sociedade livre e solidária.

As convergências entre a proposta pedagógica progressista de Paulo Freire e outras correntes filosóficas, algumas antagônicas ao seu pensamento em geral, especialmente aquelas de orientação liberal ou conservadora, demonstram que há elementos comuns fundamentais na reflexão educacional, especialmente no que diz respeito à relação com o educando, à valorização da autonomia intelectual, ao compromisso ético da educação e à busca pela formação integral do ser humano. Tais aproximações indicam que, para além das divergências teóricas, existe um campo comum de preocupações com a dignidade da pessoa, com a responsabilidade individual e com a construção de uma sociedade justa, crítica e livre, preocupações essas que não são prerrogativa exclusiva da teoria progressista ou freiriana. Isso demonstra o caráter plural, histórico e inacabado da prática educativa, o que a torna passível de constante problematização e aponta para a necessidade de abertura ao diálogo.

Pedagogia da Autonomia em Diálogo: Uma Leitura Crítica e Reflexiva

Na obra “Pedagogia da Autonomia” destacam-se tanto pontos de convergência com outras correntes epistemológicas, como abordado acima, quanto aspectos singulares que a diferenciam. A obra também suscita críticas que merecem consideração. Algumas dessas

críticas dizem respeito às diferentes visões de mundo daqueles que analisam as questões sociais e educacionais, enquanto outras se referem à metodologia adotada por Freire, onde são identificadas certas imprecisões conceituais e a ausência de referências aos autores que representam as ideias que ele critica com veemência. À guisa de diálogo, apresentaremos aqui uma leitura crítica e problematizadora da obra.

Um dos aspectos da obra em estudo que pode causar estranhamento ao leitor crítico é a forma como o autor defende a teoria progressista como a única via legítima para a transformação social. Apesar do discurso de abertura ao diálogo, outras abordagens são frequentemente tratadas de forma simplificadas ou desqualificadas, o que pode ser interpretado como uma postura pouco plural e com reduzida tolerância ao dissenso. Essa abordagem dá margem para interpretar, no autor, uma tendência à rigidez teórica e à adoção de uma perspectiva exclusivista que, ao privilegiar apenas uma via de leitura da realidade, acaba por restringir o espaço para o diálogo com outras contribuições e correntes pedagógicas. Essa tendência do pensamento de Freire, portanto, não se restringe à obra em estudo. Na "Pedagogia do Oprimido" o autor é mais veemente em apresentar os ideais progressistas e os seus desdobramentos revolucionários. Considerando tratar-se de um autor que é conhecido pela valorização do diálogo, a flexibilidade e a tolerância, tal característica observada revela, no mínimo, um paradoxo digno de reflexão.

Em alguns trechos da obra, subentende-se que o objetivo do autor não é orientar a formação docente de maneira ampla, mas sim formar especificamente o "educador progressista". Segundo ele, "o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana" (Freire, 1997, p. 162). Ao alertar para a necessidade de atenção quanto ao que é comunicado pela televisão e pela mídia em geral, reconhecendo que essa comunicação não é neutra, o autor dirige-se novamente de forma específica aos "educadores progressistas": "Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la" (Freire, 1996, p. 157). Essas formulações sugerem que, embora a proposta freiriana traga contribuições à formação docente crítica em geral, como discutido acima, seu direcionamento explícito ao educador progressista pode limitar o diálogo com outras perspectivas pedagógicas que se consideram igualmente comprometidas com a transformação social.

Borges e Silva (2024, p. 54) em uma análise teórica mais ampla das tendências progressistas, associam essa espécie de "sectarismo" ou "ortodoxia" ao pensamento progressista em geral:

"Os progressistas atrelam a sua imagem política à ideia de defesa da justiça social, indicando que aqueles que não integram o seu grupo são antijustiça social". O seu conceito e metodologia de "justiça social" passam a ser a única possibilidade. Freire (1997, p. 83) afirma: "A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta, mas poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar". Quem não adere ao raciocínio progressista é, no mínimo, detentor de um "saber ingênuo" (Freire, 1996, p.90,91), mas há também os que, reprováveis do seu ponto de vista, são apontadas como praticantes de "malvadez" (Freire, 1996, p.63). Teorias divergentes são arbitrariamente rotuladas, sem aprofundar-se no conceito, citar autores e nem apresentar ideias ou práticas concretas que justifiquem tais afirmações. No que se refere ao "fatalismo neoliberal", por exemplo, por ele mencionado em diversos trechos da sua obra (Freire, 1996, p. 60,61,63), cita entre aspas o que seria uma afirmação neoliberal: "Não há o que fazer, o desemprego é uma fatalidade do fim do século" (Freire, p.63), mas não atribui o crédito ao autor de tal frase. Qual autor ou representante do Neoliberalismo teria feito tal afirmação? Quanto aos "reacionários" que estão "sempre a favor dos poderosos" (Freire, 1996, p. 83), de igual forma, não é explicado o uso do termo e nem fontes que permitiriam ao leitor identificar tais teorias e práticas. Apresenta os problemas sociais, diante dos quais todos os demais estão acomodados ou coniventes, sendo o seu enfrentamento uma missão peculiar dos "progressistas".

A abordagem de Freire (1996) associa-se ainda ao que Oakshott (2018, p. 58-63) denomina "a política da fé". Esta, diferentemente da fé religiosa tradicional, deposita a sua confiança na perfeição que deve ser alcançada pelo esforço humano em busca da salvação neste mundo, sendo o homem redimível na história. A política não é vista com o humilde objetivo de melhorar as circunstâncias humanas, mas de transformá-la rumo à perfeição. Essa política utópica, normalmente, elege o que é "o melhor" ou "o bem comum" e o único caminho a ser seguido para a nobilíssima tarefa de "aperfeiçoar a humanidade". Oakshott (2018, p. 66) afirma que, nessa perspectiva, "o dissenso e a desobediência" são considerados como "erro" ou como "pecado" e alerta que, em se tratando de política: "[...] Buscar a perfeição em apenas uma direção é um convite para o desencanto e a aflição no caminho". Nessa mesma perspectiva Aron (2016) oferece uma chave interpretativa para compreender tendências da corrente progressista, hegemônica no meio acadêmico, sobretudo nas ciências humanas e na educação. Para Aron (2016), muitos intelectuais adotaram o marxismo como uma religião secular, com dogmas e fé na revolução. Em nome de uma utopia política, nega-se a realidade empírica, as violências cometidas nas revoluções, por exemplo, sendo tolerantes com abusos cometidos

nesses contextos por considerá-los “o lado certo da história”, embora não tendo resultados práticos dos seus ideais a serem apresentados. Afirma:

> Infelizmente, a experiência negou-se a apresentar o exemplo da Revolução em conformidade com a profecia marxista ou com as esperanças humanitárias. As revoluções que não fracassaram pertencem a espécies já identificadas [...] A visão de classes sociais em procissão, passando a tocha uma à outra, sucessivamente, é apenas fantasia para uso das crianças. A revolução de tipo marxista não aconteceu, porque a própria concepção é mítica: nem o desenvolvimento das forças produtivas nem o amadurecimento da classe operária preparam a derrubada do capitalismo por trabalhadores conscientes da sua missão. As revoluções que reivindicaram ter laços com o proletariado, como todas as revoluções do passado, marcam a substituição violenta de uma elite por outra (Aron, 2016, p. 50).

Freire (1996) considera “ingênuas” as ideias, ou visões de mundo que não se alinham à teoria progressista. O “pensar certo” é associado a ser “progressista” ou de “esquerda”, requerendo práticas coerentes com essa perspectiva teórica, que ele chama de “fazer certo” (Freire, 1996, p. 38). A raiva em relação ao pensamento ou à prática que diverge dessa perspectiva é generosamente considerada por Freire como "justa ira" (p. 84, 88). O que ele chama de “justa ira” é detalhado na obra Pedagogia do Oprimido, onde afirma:

> Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram [...] consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o ato de amor (Freire, 1981, p. 45,46).

A partir dessa passagem, emerge um paradoxo que Freire não chega a esclarecer: como pode o ódio, ainda que reativo, dar origem ao amor? Ao considerar legítima a “justa ira” dos oprimidos, estaria o autor legitimando também a rebelião violenta como instrumento político? Em que circunstâncias a violência dos oprimidos poderia ser considerada não apenas justificável, mas formadora de um novo horizonte ético, pautado no amor? A “conscientização” proposta por Freire aos educandos pode ser compreendida como motivadora dessa “ira justa”? Seria possível que essa tomada de consciência culminasse em ações violentas, vistas como necessárias à superação da opressão? E, nesse caso, quais seriam os critérios válidos para identificar com clareza os opressores, sobretudo em contextos complexos, nos quais as relações de poder não são unívocas? Quais seriam os meios empregados para que tais ações fossem efetivadas? Esses atos de libertação protagonizados pelos “oprimidos”, segundo Freire (1981, p. 47), não apenas

visam à superação da opressão, mas também contribuem para a libertação dos próprios "opressores", ao resgatá-los de sua condição desumanizada e possibilitar sua humanização. No entanto, o autor não explicita com clareza como esse processo de libertação dos opressores se daria na prática, especialmente considerando que tais atos de libertação podem envolver formas de enfrentamento radical. Dá margem para a seguinte indagação: de que modo uma ação rebelde, violenta, mesmo que eticamente justificada, pode resultar na humanização do opressor? A ausência de uma mediação conceitual mais precisa entre ação libertadora e transformação moral do opressor torna essa proposta aberta a interpretações ambíguas no campo político-pedagógico.

Em alguns casos, em vez de "raiva", ele expressa certa compaixão por aqueles que, segundo ele, ainda não "conseguem enxergar a verdade". Nesse contexto, para Freire, a solução não é "impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro", mas agir de maneira que "vai revelando a necessidade de superar certos saberes" (Freire, 1997, p. 90, 91). Sua estratégia, nesses casos, é ser paciente no processo de conscientização dos educandos, ou, para o leitor crítico dessa proposta, sutil na condução de um discipulado ideológico. Não são apresentados com clareza também quais os critérios adotados para se discernir os casos que devem ser objetos da "justa ira" e quais seriam dignos da compaixão tolerante, paciente e compreensiva.

Em diversos trechos da obra, Freire faz severas críticas ao pensamento "neoliberal" e às práticas dele decorrentes. No entanto, não apresenta um conceito claro de "neoliberalismo" nem menciona autores que o representam. Afirma repetidamente que o "neoliberalismo" é fatalista e que os neoliberais, ao se depararem com problemas sociais, como a pobreza e as dificuldades observadas nas favelas de Olinda e Recife, limitam-se a dizer: "É triste, mas o que fazer? A realidade é mesmo esta" (Freire, 1997, p. 83). Mas, baseando-se em quais autores se pode afirmar que os liberais ou neoliberais são fatalistas? Em quais propostas liberais ou neoliberais encontram-se afirmações que defendem o que Freire chama de "acomodação" ou "elogio da adaptação" e que propõem o "cruzar os braços" diante dos problemas sociais (Freire, 1997, p. 84)? A ideia de "constatar para mudar" (Freire, 1997, p. 86) é uma exclusividade da proposta progressista? O enfrentamento da "dura realidade" da miséria e da pobreza não é igualmente defendido por conservadores e liberais, ainda que proponham soluções diferentes? Além disso, seria mesmo do interesse dos "capitalistas" a permanência e proliferação da pobreza? Se o capitalismo depende do consumo para a prosperidade dos negócios, por que desejaria manter a população na miséria? Não seria o contrário, que os capitalistas desejam o desenvolvimento

socioeconômico da população para aumentar o poder de compra e dinamizar a economia? Menos miséria não reduziria também as ameaças de furtos, roubos e violência nas ruas? Freire (1997) sustenta que o neoliberalismo é intrinsecamente perverso, fatalista e promotor da acomodação e da miséria. No entanto, não aprofunda suas críticas nem apresenta fundamentos teóricos para essas afirmações. Assim, suas concepções sobre o chamado "fatalismo neoliberal", que ele também denomina "malvadez neoliberal", podem ser confrontadas em um diálogo crítico com autores liberais e conservadores. A incorporação dessas perspectivas ao debate contribui para uma análise equilibrada do tema.

Ao recorrer a autores que representam os pensamentos liberal e conservador, constata-se que, em vez de fatalismo, eles também demonstram inconformismo com a pobreza em seus diversos níveis. Embora divirjam dos progressistas quanto às estratégias e métodos para enfrentá-la e superá-la, estão longe de adotar uma postura fatalista ou de incentivar a acomodação. Esses autores, ainda que reconheçam a diversidade de aspirações entre os indivíduos, e outros fatores que tornam impossível a construção de uma sociedade plenamente igualitária onde há liberdade, enfatizam que o desejo de melhorar a própria vida é inerente à natureza humana. Assim, apontam caminhos possíveis para alcançar a dignidade e fomentar a geração de riqueza. Contesta-se, por essas leituras, a ideia de uma "ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro" (Freire, 1996, p. 144). O mercado livre não seria, por natureza, democrático, por se submeter à preferência dos seus clientes ou consumidores? Sobre este assunto, contrapondo-se à afirmação de Paulo Freire, Rand (2023, p. 52,53) afirma:

> O que é poder econômico? É o poder de produzir e negociar o que alguém produziu. Em uma economia livre, na qual nenhum homem ou grupo de homens pode usar coerção física contra ninguém, o poder econômico pode ser obtido somente através de meios voluntários, pela escolha voluntária e acordo entre todos que participam no processo de produção e negociação. Em um mercado livre, todos os preços e salários e lucros são determinados não pelo capricho dos ricos ou dos pobres, não pela 'ganância' ou necessidades de ninguém, mas pela lei de oferta e de procura. O mecanismo de um livre mercado reflete e resume todas as escolhas e decisões econômicas feitas por todos os participantes [...] um homem só pode enriquecer se for capaz de oferecer valores melhores, produtos ou serviços melhores, por um preço mais baixo do que os outros sejam capazes de oferecer. Riqueza em um livre mercado, é alcançada por um voto livre, geral e democrático [...] Sempre que você compra um produto invés de outro, você vota no sucesso de um fabricante.

Mises (2018) argumenta que a liberdade de mercado, frequentemente denominada de forma pejorativa como “capitalismo” por seus críticos, foi um fator decisivo para o desenvolvimento social e econômico em diversos contextos. Um exemplo clássico citado por ele é a Inglaterra do século XVIII, onde camponeses miseráveis conseguiram melhorar suas condições de vida, as mulheres passaram a se vestir e a se alimentar melhor, e a mortalidade infantil foi drasticamente reduzida. Mises (2018, p. 37, 42) ao referir-se às origens do capitalismo na Inglaterra do século XVIII argumenta sobre o seu potencial para a superação da miséria:

> Hoje, ao discutir questões análogas em lugares como a Índia ou outros países em desenvolvimento, não devemos esquecer que, na Inglaterra do século XVIII, as condições eram muito piores. Naquele tempo a Inglaterra tinha uma população de seis ou sete milhões de habitantes, dos quais mais de um milhão – provavelmente dois – não passavam de indigentes a quem o sistema social em vigor nada proporcionava. As medidas a tomar com relação a esses deserdados constituíam um dos maiores problemas da Inglaterra do século XVIII. Foi dessa grave situação social que emergiram os começos do capitalismo moderno [...] precisamente nesses anos de expansão do capitalismo na Inglaterra, no chamado período da Revolução Industrial inglesa, entre 1760 e 1830, a população do país dobrou, o que significa que centenas de milhares de crianças – que em outros tempos teriam morrido – sobreviveram e cresceram, tornando-se homens e mulheres. Não há dúvida de que as condições gerais de vida em épocas anteriores eram muito insatisfatórias. Foi o comércio capitalista que a melhorou.

Rand (2023) segue o mesmo raciocínio, afirmando que nenhum outro sistema econômico beneficiou tanto a humanidade quanto a liberdade de mercado (capitalismo). Ela apresenta exemplos históricos de superação da pobreza, da escravidão e da promoção da paz, ressaltando que a guerra é inimiga da prosperidade. Diante disso, qual seria o papel da educação em uma sociedade onde prevalece a liberdade, inclusive a liberdade de mercado? Seria simplesmente o de acomodar e acalmar os indivíduos pobres para que permaneçam nesse estado, submetidos à suposta opressão dos “malvados capitalistas”? Para essa perspectiva, uma possibilidade de formar pessoas capazes de enfrentar as dificuldades decorrentes do contexto desfavorável em que estão inseridas está no que tem sido chamado de educação empreendedora. Enfatizando a liberdade e a responsabilidade do indivíduo, Read (2019, p. 35) propõe: “Se pretende tornar o mundo melhor, comece melhorando a si próprio; é a única coisa sobre a qual você tem algum controle em praticamente qualquer situação”. Esse princípio se alinha à ideia de formação do indivíduo empreendedor em um sentido mais amplo, voltado para o autodesenvolvimento e a transformação da realidade pessoal e social.

O empreendedorismo, entendido como o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da criatividade e da capacidade de ação transformadora do indivíduo, não se restringe ao campo empresarial (Dolabela, 1999; Barbosa, 2013). Trata-se de uma proposta que tem se consolidado como estratégia de enfrentamento da pobreza e de superação de condições socioeconômicas desfavoráveis. Embora esse conceito tenha adquirido certa transversalidade e seja apropriado por diferentes abordagens teóricas, a formação da pessoa empreendedora está predominantemente associada às correntes de pensamento liberal e conservador. Essas perspectivas defendem a capacidade do indivíduo de intervir ativamente em sua realidade, mesmo em contextos adversos. Marcovich (2010), ao apresentar sua extensa pesquisa sobre as trajetórias de “pioneiros e empreendedores”, afirma:

> Personagens que alcançaram um ideal de emancipação, enfrentaram adversidades, realizaram sonhos. Conquistaram, por assim dizer, uma segunda vida, não por serem hoje nomes de ruas, avenidas, praças e viadutos, mas porque prolongaram sua existência como fontes de aprendizagem e inspiração. Cabe indagar que trajetórias bem-sucedidas o seu exemplo pode induzir [...] no epicentro de crises, mulheres e homens se destacam por sus insistência em sonhar, ousar, arriscar, realizar. São pessoas que revelam habilidades para enfrentar desafios com sucesso ou retirar dos fracassos lições que inspiram a continuação exitosa de sua caminhada (Marcovich, 2010, p. 16-20).

Diante do exposto, evidencia-se que liberais e conservadores não são proponentes de fatalismo ou defensores da acomodação. Ainda que suas estratégias para o enfrentamento da miséria possam ser objeto de críticas e divergências, o que se observa em suas proposições é, de fato, que se busque a superação das adversidades humanas por meio da valorização da liberdade, da responsabilidade e da ação empreendedora do indivíduo. Ao invés de legitimar a desigualdade ou justificar o sofrimento, essas correntes propõem caminhos baseados na transformação pessoal, no progresso social e na geração de oportunidades, princípios que, longe de promoverem conformismo, convocam à ação consciente e autônoma.

Entre autores conservadores, mesmo reconhecendo que a liberdade de mercado e a responsabilidade individual são meios eficazes para enfrentar a pobreza e a miséria, apresentam-se importantes ressalvas. Coutinho (2018), por exemplo, afirma que o conservadorismo é cuidadoso e vigilante quanto às "feições lamentáveis" que a sociedade comercial pode assumir quando as relações humanas se tornam exclusivamente "economicistas", comprometendo valores, princípios e instituições que "sobreviveram aos

testes do tempo". Um dos princípios fundamentais do conservadorismo é o reconhecimento da imperfeição humana. Assim, todas as ações dos indivíduos, dentro ou fora do mercado, devem ser conduzidas com cautela. Nesse sentido, a educação constitui um elemento essencial para, como afirma Hannah Arendt (1979), proteger o mundo das novas gerações e as novas gerações do mundo, tese considerada por Boto (2001) ao discutir a relação entre ética e educação, destacando o seu aspecto conservador. Nesta perspectiva, portanto, a natureza humana deve ser respeitada, assegurando-lhe a liberdade de "negociar, permutar ou trocar uma coisa por outra" com o propósito de melhorar a própria vida e legar o fruto do seu trabalho às gerações futuras (Coutinho, 2018, p. 87).

Edmund Burke, considerado o fundador do conservadorismo moderno, declarou: "O amor ao lucro, embora por vezes levado a excessos ridículos e viciosos, é a grande causa da prosperidade de todos os Estados" (apud Coutinho, 2018, p. 88). Os “pequenos pelotões” formadores dos indivíduos: famílias, escolas, igrejas e outras associações, desempenham papel fundamental para que haja um comportamento virtuoso. Considerando a imperfeição humana, os conservadores reconhecem que os homens nem sempre agem virtuosamente no mercado, mas também que o mercado não é o problema em si mesmo, pois “o que somos dentro do mercado depende do que fomos (e somos) fora dele” (Coutinho, 2018, p. 93). Essa compreensão se propõe a evitar tanto a idealização quanto a demonização do mercado. Em vez disso, propõe uma convivência prudente e moralmente ancorada com as dinâmicas econômicas.

Ao concluir a leitura de Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, é possível perceber uma lacuna significativa entre o ideal de transformação social proposto e os meios concretos para alcançá-lo. Embora a obra traga reflexões importantes sobre a ética docente, o respeito à autonomia do educando e a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a liberdade e a justiça, o texto parece não apresentar com clareza quais seriam, na prática, as ações efetivas que possibilitariam a superação das desigualdades sociais e da pobreza, objetivos que o autor assume como centrais. Freire afirma que a conscientização, ou o “conhecimento crítico dos obstáculos”, é um ato essencial da prática docente (Freire, 1996, p. 60). No entanto, permanece pouco evidente como essa consciência crítica se traduziria, de forma sistemática e objetiva, em ações transformadoras no cotidiano da escola e da comunidade. Há um apelo constante à escuta do educando, ao respeito por sua visão de mundo e à valorização de sua capacidade de construção do conhecimento. No entanto, não é demonstrado na obra, a descrição de como esse processo de transformação social se completaria. Essa ausência suscita questões

importantes: seria papel da educação apenas gerar indignação diante das injustiças sociais? A crítica à realidade bastaria para que o educando se tornasse agente de mudança? Nesse aspecto, a obra deixa o leitor à procura de estratégias para a construção da sociedade almejada, aquela em que as desigualdades e a pobreza teriam sido superadas. Provoca, portanto, um sentimento de inconformismo, mas sem indicar de forma clara um caminho que ele considera viável para a transformação da realidade descrita, bem como os meios pelos quais essa mudança seria efetivada.

Considerações finais

A leitura da obra *Pedagogia da Autonomia* permitiu analisar proposições que, em diálogo com diferentes correntes teóricas, evidenciam que o pensamento de Paulo Freire, embora ancorado em um posicionamento teórico específico, apresenta elementos que são igualmente valorizados por outras tradições do pensamento social. A defesa da autonomia, da responsabilidade e do compromisso com a transformação social, por exemplo, também se faz presente em abordagens que não compartilham da visão de mundo ou dos pressupostos políticos do autor, sendo que alguns se contrapõem a ela. Além de destacar essas convergências, a leitura crítica e problematizadora possibilita reconhecer tanto as contribuições quanto os limites do pensamento freiriano. Tais limites dizem respeito, entre outros aspectos, à metodologia adotada, à precisão conceitual, à apresentação das fontes e à ausência de indicações claras para a operacionalização prática de suas propostas. Mais do que afirmar ou negar teses, o presente texto teve como objetivo favorecer o diálogo em vez do confronto, abrindo espaço para a reflexão plural e respeitosa sobre os caminhos da educação em sua relação com a sociedade. Nesse sentido, espera-se que este trabalho fomente novos estudos e contribua para o necessário e contínuo debate sobre os fundamentos, práticas e finalidades da educação.

O diálogo com teorias divergentes contribui para ampliar o escopo da análise e abre espaço para a construção de abordagens plurais na compreensão e no enfrentamento dos desafios sociais. Longe de encerrar o debate, este estudo propõe-se a estimular novas leituras, estudos e reflexões sobre os sentidos da educação e os caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento humano. Nesse processo, reafirma-se a relevância da curiosidade epistemológica como atitude essencial do educador e do pesquisador comprometido com a construção do conhecimento de forma metodologicamente rigorosa, livre, aberta, crítica e verdadeiramente dialógica.

Referências Bibliográficas

ALVES, Carlos Eduardo Ferreira; NASCIMENTO, Gustavo Oliveira do; ANTUNES, Fernando Kleber Ribeiro. Análise da Obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. In: v. 3 n. 1 (2016): **Anais do UNIC - Congresso de Iniciação Científica e Congresso de Professores.** Disponível em: https://periodicos.unifev.edu.br/index.php/unic/issue/view/24. Acesso em: 3 set. 2024

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao Jogo e Suas Regras. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000

ARENDT, Hanna. "A crise na educação". In: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247

ARON, Raymond. **O Ópio dos Intelectuais**. São Paulo: Três Estrelas, 2026

BARBOSA, Rui**. Oração aos moços**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 101–116, out. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300008. Acesso em: 15 maio 2025.

COUTINHO, João Pereira**. As Ideias Conservadoras Explicadas a Reacionários e Revolucionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 3 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. São Paulo; 1981

Libâneo, J. C**. Democracia e educação***: uma pedagogia do conflito*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e255872, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPDpx4nNqNHtR5bc6Gn7rxM/. Acesso em: 23 maio 2025

LOPES, J. M. R.; MACIEL, A. de O. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e020014, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020014. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3945. Acesso em: 3 set. 2024.

RÜBENIC, Nilson; RASIA, Isabel; DORION, Henry Eric Charles. Contribuições da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e da Aprendizagem Social para a Construção da Aprendizagem Organizacional. In: **Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**. 10.18226/35353535.v2.2013.33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323707716. Acesso em: 3 set. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.