

**PEDAGOGIA DA LIBERDADE:
reflexões sobre a educação crítica de Paulo Freire**

**PEDAGOGÍA DE LA LIBERTAD:
reflexiones sobre la educación crítica de Paulo Freire**

Luis Fernando Howeler

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2024). Especialista em Gestão Estratégica de Negócios pela Universidade Pitágoras Unopar (2019). Tecnólogo em Gestão Comercial pelo Centro Universitário Internacional (2015). Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2010). Assistente administrativo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4665-1991>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1913155091139893>
E-mail: luishoweler@iftm.edu.br

FREIRE, P. (1967). **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.

FREIRE, [1967] 2009, p. 44

O livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, foi originalmente escrito em 1967 e sua trigésima segunda reimpressão contém 158 páginas, cuja publicação adveio pela editora Paz e Terra no ano de 2009. A obra é constituída por quatro capítulos, precedidos de uma introdução intitulada *Educação e política - reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*, subscrito por Francisco Weffort, e de um poema intitulado *Canção Para os Fonemas da Alegria*, de autoria de Thiago de Mello. Na sequência - após dedicatória, agradecimentos e esclarecimentos do autor - transcorrem os capítulos na devida ordem: *A Sociedade Brasileira em Transição*, *Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*, *Educação Versus Massificação* e *Educação e Conscientização*.

Ao final do exemplar consta, ainda, um apêndice, no qual são retratadas as situações existenciais utilizadas pelo autor para fins de apreensão do conceito de cultura pelos alfabetizandos, juntamente com as palavras geradoras integrantes do currículo dos

Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara. Coube a Vicente de Abreu redesenhar os quadros que integram o apêndice referenciado, uma vez que, por ocasião do golpe militar de 1964, os originais do pintor Francisco Brenand foram liquidados.

No texto de introdução à obra, *Educação e política - reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*, Francisco Weffort correlaciona as diretrizes centrais da pedagogia de Paulo Freire ao contexto histórico, evidenciando uma dialética essencial e significativa. Segundo Weffort, no período em que Freire pôde exercer sua função de educador, a liberdade apresentava-se como ponto fulcral de sua pedagogia, uma vez que somente pela participação livre e crítica dos educandos poder-se-ia alcançar a efetividade e a eficácia que almejava com sua metodologia nos círculos de cultura. Dessa maneira, por meio da reflexão e da conscientização o educador criou uma pedagogia com foco na prática histórica real que oportunizou à inúmeros homens do povo muito mais que a alfabetização – tornaram-se sujeitos. Ao descobrirem-se sujeitos, muitas foram as implicações sociais, especialmente no campo da política – via mobilizações populares – o que despertou o temor das elites dominantes e dos grupos reacionários, que no ímpeto de manter o *status quo*, ou não perder privilégios, arregimentaram-se sob o golpe de Estado de 1964.

Avançando ao primeiro capítulo, intitulado *A Sociedade Brasileira em Transição*, Paulo Freire discorre acerca dos conceitos de relações e contatos: o primeiro marcado pela pluralidade, transcendência, criticidade e temporalidade, resultando em integração; enquanto o segundo implica em respostas singulares, reflexas e culturalmente inconsequentes, acabando em acomodação. Sob esta ótica, entende-se que o homem “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, [1967] 2009, p. 47), e neste ato de discernir também descobre sua temporalidade, emerge e liberta-se de sua unidimensionalidade – “atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, [1967] 2009, p. 49). Descobre-se interferidor,

criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, [1967] 2009, p. 49).

Diferentemente da integração, a acomodação ou ajustamento são próprios dos contatos, um sintoma de desumanização em que o homem se considera apenas sobre o mundo, implicando no seu desenraizamento e destemporalização. A integração consiste na capacidade de ajustar-se à realidade, de transformá-la e de optar por meio da

**PEDAGOGIA DA LIBERDADE:
reflexões sobre a educação crítica de Paulo Freire**

criticidade enquanto sujeito, ao passo em que o homem tolhido de sua capacidade optativa se submete às prescrições alheias e decisões de terceiros que o minimizam a objeto, de modo que apenas acomoda-se e ajusta-se, não se integra. Neste contexto, o homem perde a capacidade de alterar a realidade e passa a alterar a si próprio para adaptar-se, adota uma postura defensiva, passiva, ao contrário da postura ativa da integração. “A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga” (FREIRE, [1967] 2009, p. 51).

Diante disso, é mandatório que os homens se apropriem dos temas fundamentais e reconheçam as tarefas concretas do seu contexto histórico, para que evitem seguir receitas e prescrições entregues pelas elites que massificam, domesticam, acomodam e o reduzem a espectador. Esse objetivo, entretanto, só será possível por meio de uma atitude permanentemente crítica que também permitirá ao homem integrar-se. Na medida, porém, em que tais temas são captados e suas tarefas resolvidas, de forma que já não correspondem aos novos interesses, anseios e valores da sociedade, identifica-se a época de transição. “É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, [1967] 2009, p. 54). Era exatamente este o contexto da sociedade brasileira identificado por Paulo Freire ao propor uma educação conscientizadora e instrumental: uma sociedade reflexa, antidialógica, colonial, atrasada, ingênua e desesperançosa, com tarefas alienadas e alienantes das elites superpostas à realidade do povo imerso, mas que rachou em razão da ruptura das forças que a mantinham e da mobilização das massas, constituindo, assim, uma Sociedade em Trânsito, com possibilidade de ascensão à uma Sociedade Aberta, dotada de otimismo crítico e esperança. “A educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos, se fazia uma tarefa altamente importante” (FREIRE, [1967] 2009, p. 55) tendo em conta a “capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito” (FREIRE, [1967] 2009, p. 56).

Nesta conjuntura, homens e instituições dividiam-se em reacionários e progressistas; em homens e instituições que estavam no trânsito e/ou que eram do trânsito. Ademais, o povo, antes imerso no processo, não queria apenas assistir, mas também participar. Esta tomada de consciência, por sua vez, ameaça às elites privilegiadas e, em razão de suposta ameaça à liberdade, de proteção contra ideias exóticas, repelem a

participação popular por meio de instituições assistenciais – “defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios” (FREIRE, [1967] 2009, p. 63). Por isso o rótulo de subversivos aos representantes do trânsito: porque ameaçam a ordem. Ordem esta representada pelo equilíbrio de forças que mantinha o *status quo* baseado na exploração de muitos por poucos. No entanto, “atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites, conscientes ou não, de privilégios. Daí a subversão não ser apenas de quem, não tendo privilégios, queira tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendam mantê-los” (FREIRE, [1967] 2009, p. 64), ou seja, tanto o homem comum emergente, quanto as elites.

Ao contrário das forças intensamente emocionais, resultado dos embates das contradições, o autor opunha-se à tais soluções assistencialistas e pretendia que “fossem as soluções dadas sempre *com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele*” (FREIRE, [1967] 2009, p. 65), pois o assistencialismo baseia-se na violência do antidiálogo que impõe mutismo e passividade ao homem, tolhendo sua criticidade e responsabilidade. Por isso a preocupação do autor para com os graus de compreensão da realidade no contexto histórico-cultural das massas, posto que interfere diretamente no processo educativo e sua instrumentalidade. Nessa perspectiva, a consciência intransitiva que foca apenas no mundo natural, que ignora aspectos histórico-culturais e “representa um quase compromisso entre o homem e sua existência” (FREIRE, [1967] 2009, p. 67), contrasta com a consciência transitiva, a qual busca entender e interagir mais amplamente com o entorno e com outros seres humanos, porém ainda de forma ingênua – “é a consciência do quase homem massa” (FREIRE, [1967] 2009, p. 69). A questão, no entanto, é que, a partir daí, o homem pode evoluir para uma consciência crítica ou regredir para uma consciência fanatizada, que se manifesta em irracionalismos, massificação e desumanização, mostrando um maior distanciamento da própria existência. Portanto, a transitividade crítica só seria atingível mediante “uma educação dialogal e ativa, voltada para responsabilidade social e política” (FREIRE, [1967] 2009, p. 69). É neste ponto que a pedagogia de Freire se conecta ao contexto histórico brasileiro retratado na obra, marcado por formas de vida mais complexas que transitivaram a consciência do homem, mas que necessitava de um trabalho educativo consciente e instrumental para viabilizar a transitividade crítica da população em detrimento do fanatismo e sectarismo. Contudo, esta ascensão da ingenuidade à criticidade ameaçava os privilégios das elites dominantes mediante rejeição de suas prescrições, de modo que se consolidaram verdadeiras barreiras

**PEDAGOGIA DA LIBERDADE:
reflexões sobre a educação crítica de Paulo Freire**

a esta forma de educação por meio da insurgência do irracionalismo sectário que classificava “qualquer ação neste sentido, como ação subversiva” (FREIRE, [1967] 2009, p. 72).

No segundo capítulo, Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática, Paulo Freire busca as raízes históricas do caso brasileiro para compreender tanto o ponto de origem quanto a própria transição da sociedade brasileira retratada no capítulo anterior, e aponta inequivocamente para “*nossa experiência democrática*” (FREIRE, [1967] 2009, p. 74). Relata ainda que, durante o desenvolvimento da sociedade brasileira, jamais experienciamos um autogoverno no qual o homem simples tivesse ingerência nos assuntos atinentes ao seu entorno, à sua sociedade, muito em função do “sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo” (FREIRE, [1967] 2009, p. 75). Ademais, aos colonos “Faltou-lhes *integração com a colônia*. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar ‘sobre’ ela. Não a de ficar nela e com ela” (FREIRE, [1967] 2009, p. 75).

Todo este contexto acaba por conformar os aspectos culturais do homem brasileiro, com um certo gosto ao mandonismo, ao protecionismo, à dependência e ao assistencialismo, cujo interesse privado sobrepunha-se ao público. O Brasil colônia, portanto, formando-se sobre bases de poder exacerbado embargava sua própria voz, era uma colônia muda, sem diálogo, capaz apenas de algazarras e, por isso, completamente submissa e subserviente à Coroa que restringia não só relações externas como também as internas entre capitanias – em consequência o que ocorria era apenas o ajustamento, acomodação e não a integração. Inclusive os incipientes centros urbanos eram estruturados de cima para baixo, sem base democrática e de solidariedade política, sem infraestrutura, sem escolas e sem imprensa, onde as Câmaras e Senados municipais “o que revelam é, antes, a ausência de participação do homem comum na sua vida, no seu funcionamento” (FREIRE, [1967] 2009, p. 83). Quem decidia e prescrevia receitas às massas “era a classe dos chamados ‘homens bons’, com seus nomes insertos nos livros da nobreza, existentes nas Câmaras” (FREIRE, [1967] 2009, p. 84).

Mesmo com a chegada de D. João VI ao Rio de Janeiro em 1808, em que pese o surto de reformas em prol dos centros urbanos, as tradições antidemocráticas foram reforçadas. Na prática houve apenas uma transferência do poder de mando das zonas

rurais para as zonas urbanas, dos senhores das terras e das gentes para a burguesia abastada. Para além destas constatações, o que se observou no Brasil colônia após a vinda da família real foi uma tentativa de europeização do Brasil, o que reforçava os procedimentos antidemocráticos. E foram exatamente essas circunstâncias que desenvolveram na sociedade a alienação cultural, o gosto pela importação de experiências e soluções prontas, que jamais levaram em conta a peculiaridade da formação social brasileira.

E seria sobre esta vasta inexperiência caracterizada por uma mentalidade feudal, alimentando-nos de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial que inauguraríamos a tentativa de um estado formalmente democrático (FREIRE, [1967] 2009, p. 87).

Uma tentativa cujas bases edificaram-se sobre estruturas de estado nacional democrático importadas, nas quais sequer havia condições de oferecer experiências democráticas ao povo, isto é, de efetiva participação na construção da sociedade. Ao invés disso, o povo manteve-se mudo e quieto, sob alienação, sob ação assistencialista das elites, até que a rachadura da sociedade permitisse as primeiras condições de participação, de apreensão da sua realidade. Em razão do Golpe Militar, começava a “entender que era a sua crescente participação nos acontecimentos políticos brasileiros que assustava as forças irracionalmente sectárias, ameaçadas nos seus privilégios com aquela participação” (FREIRE, [1967] 2009, p. 89).

Na sequência, o terceiro capítulo, Educação *Versus* Massificação, demonstra a preocupação do autor em propiciar uma resposta pedagógica frente a fase de transição da sociedade brasileira, de modo que permitisse a inserção crítica do homem no processo de democratização fundamental. Destaca-se que, diante da conjuntura social que se apresentava, era necessária uma educação crítica e criticizadora, capaz de promover a passagem do povo da transitividade ingênua à transitividade crítica, com ênfase na repreensão da emocionalidade da transição e de respostas autenticamente agressivas que alimentassem os irracionalismos das elites na proteção de seus privilégios. “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, [1967] 2009, p. 96), desde que existisse, efetivamente, tal responsabilidade. “Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias” (FREIRE, [1967] 2009, p. 98). Uma educação que fosse capaz de transformar a rebelião popular em criticidade e integração.

**PEDAGOGIA DA LIBERDADE:
reflexões sobre a educação crítica de Paulo Freire**

Desta maneira seriam satisfeitos os requisitos de flexibilidade dos regimes democráticos, os quais inquietos, nutridos de mudanças constantes, exigem cada vez mais flexibilidade e permeabilidade no poder de compreensão do homem.

É neste cenário que Freire demonstra a necessidade de “uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum” (FREIRE, [1967] 2009, p. 98), em detrimento de uma educação apartada da realidade das massas e que intensifica a inexperiência democrática. Uma educação que superasse aquela do discurso verboso, oca, vazia, mecânica, estéril, palavresca e assistencializadora, a qual “Não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, [1967] 2009, p. 101). Era necessário estimular hábitos de participação e ingerência no brasileiro e por isso o “problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas” (FREIRE, [1967] 2009, p. 102). Assim, o homem dotado de criticidade tornar-se-ia mais democrático, permeável e mais conectado às suas circunstâncias para tratar problemas e discutir assuntos mais profundamente. Isto não seria possível, todavia, com uma educação desumanizada que não debate, que não trabalha com o educando, que não troca ideias e impõe acomodação. Eis a astúcia de Paulo Freire ao identificar tal oportunidade nesta fase de transição da sociedade e das consciências para “tentarmos o esvaziamento de nossa educação de suas manifestações ostensivamente palavrescas” (FREIRE, [1967] 2009, p. 102).

Nas linhas finais do capítulo, Paulo Freire aponta dois importantes esforços da educação no despertar da consciência nacional – o do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o da Universidade de Brasília (UNB). Antes disso, intelectuais que pensavam e/ou escreviam dentro do Brasil o faziam a partir de referências externas, isto é, com um olhar europeu ou norte-americano sobre a realidade brasileira, muitas vezes lamentando-se por “não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia” (FREIRE, [1967] 2009, p. 106). Pensava-se o Brasil como objeto e não como sujeito. Sem embargo, como resultado dos esforços citados, houve um despertar integrativo com a realidade nacional em compromisso com o destino desta realidade pensada e assumida. Consequentemente, a influência da UNB e do ISEB “podem ser compreendidas como resultado da identificação com o despertar da consciência nacional, que avança em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação” (FREIRE, [1967] 2009, p. 107).

Como consequência das brechas identificadas no período de transição e com base em sua experiência no campo de educação de adultos no Movimento de Cultura Popular do Recife, Paulo Freire pensa na operacionalização da democratização da cultura no panorama da democratização fundamental, haja vista que os *deficits* educacionais identificados “constituem óbices ao desenvolvimento do País e à criação de uma mentalidade democrática” (FREIRE, [1967] 2009, p. 109). É neste contexto que se desdobra o quarto e derradeiro capítulo da obra, Educação e Conscientização, no qual retrata-se que o objetivo em,

uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento (FREIRE, [1967] 2009, p. 114).

Isto é dotar as massas de criticidade no movimento de transitividade de suas consciências, de modo a superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade.

Sua prática, portanto, consistia justamente em refutar métodos doadores e mecanicistas de educação ora vigentes, estabelecendo um método ativo e democrático, nos moldes do Círculo de Cultura e do Centro de Cultura que dirigira outrora, onde professor e aluno são substituídos por Coordenador de Debates e Participante de Grupo, respectivamente, contrapondo a passividade característica das escolas por meio do diálogo e da programação compacta, reduzida e codificada. Assim, consubstanciava-se uma verdadeira educação instrumental em face da adequação ao momento social, com intuito de contribuir para aquela integração conceituada no capítulo primeiro, em detrimento da acomodação, ajustamento e da adaptação. Logo, o alicerce do método se dá em três pilares básicos: “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (FREIRE, [1967] 2009, p. 115).

O diálogo, como um dos princípios norteadores, compreende o estabelecimento de uma relação de simpatia e horizontal, fomentada por amor, humildade, esperança, fé, confiança e, por isso, comunica, é crítica e gera criticidade. Ocorre em oposição ao antidiálogo – fortemente presente no contexto histórico-cultural brasileiro, conforme capítulo segundo – que implica em uma relação vertical, desamorosa, arrogante, desumilde, desesperançosa e, sendo assim, não comunica, faz comunicados, é acrítica e não gera criticidade. Dessarte, o objeto de diálogo deveria ser o conceito antropológico de

cultura, com vistas a substituir a compreensão mágica e/ou ingênua do alfabetizando por uma crescentemente crítica. Diante disso, conseguiria distinguir o mundo da natureza e o mundo da cultura, dos quais o último corresponde a ação do homem integrado e materializa-se nos acrescentamentos que faz ao mundo da natureza. Assim, o alfabetizando descobre criticamente “que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação” (FREIRE, [1967] 2009, p. 117); que cultura tanto é a criação dos artistas como a dos seus irmãos do povo; que cultura, portanto, é a aquisição sistemática da experiência humana, inclusive por meio da sinalização gráfica.

Esta apreensão crítica do conceito de cultura pelos alfabetizandos ocorre mediante a *redução* deste conceito em “dez situações existenciais *codificadas*, capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua *descodificação* a estas compreensões” (FREIRE, [1967] 2009, p. 117). Esta prática possibilita que se integrem ao seu tempo, que se reconheçam como sujeitos e implica numa “atitude de criação e recriação” (FREIRE, [1967] 2009, p. 119). Este é o motivo da descrença de Paulo Freire nas cartilhas, as quais representavam uma doação ou imposição de cima para baixo ao analfabeto, quando, na realidade, o processo teria de ser de dentro para fora por meio de um instrumento do próprio educando, isto é, que estivesse em sintonia com sua realidade, sua existência e seu mundo concreto.

Não obstante, quando do início dos debates para fins de alfabetização, as palavras geradoras utilizadas também devem manter a aderência à realidade dos alfabetizandos. Para tanto, a fase de planejamento da execução do método leva a cabo cinco fases: 1) Levantamento do universo vocabular do público-alvo, com foco nas expressões dotadas de maior sentido existencial; 2) A partir deste universo vocabular, selecionam-se as palavras considerando sua riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas (na ordem da menor à maior) e seu teor pragmático; 3) Criação de situações existenciais peculiares à realidade do público-alvo, apresentadas como desafios codificados da mesma forma como nos debates acerca do conceito de cultura; 4) Elaboração de fichas e roteiros para auxílio dos coordenadores; e 5) Elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas das palavras geradoras.

Exatamente nos moldes dos debates para democratização dos conceitos de cultura, as situações existenciais eram projetadas e debatidas à exaustão (descodificação), quando, então, o coordenador direcionava os alfabetizandos para visualização da palavra geradora e estabelecimento do vínculo semântico. Em seguida, a palavra era apresentada sem o objeto correspondente, para, na sequência, ser exibida separada em sílabas e,

finalmente, introduzia-se a visualização das famílias fonêmicas para estudos isolados e conjuntos. Por certo, esta sequência é que constitui o âmago do método de Paulo Freire, pois, mediante esta lógica, os alfabetizandos reconheciam as vogais e decifravam o mecanismo de uma língua silábica como a portuguesa. Efetuando a síntese oral da ficha com as famílias fonêmicas e apropriando-se criticamente deste mecanismo, o alfabetizando “começava a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos” (FREIRE, [1967] 2009, p. 124), inclusive criando palavras com as combinações fonêmicas. Salienta-se que o faziam com segurança e legibilidade, em razão da apreensão crítica do mecanismo silábico da língua e da segurança emocional por descobrirem-se mais homens nos debates sobre os conceitos antropológicos de cultura, que por fim refletia-se em sua atividade motora.

Nos últimos parágrafos, Paulo Freire revela projetos e programações que teriam sido postos em prática caso o Golpe Militar de 1964 não o impedisse. A temática do homem brasileiro seria analisada, reduzida e colocada à disposição de colégios e universidades na forma de unidades de aprendizado que se seguiriam à etapa de alfabetização. Além disso, também haveria preparação de materiais para fins de combate ao engodo e à força domesticadora da propaganda, seja ela comercial ou ideológica. Para o autor, essa era a “forma correta de defendermos a democracia autêntica e não uma forma de lutarmos contra ela” (FREIRE, [1967] 2009, p. 130), de modo que não lhe importava e tampouco lhe magoava os comentários e campanhas depreciativas que se faziam conta ele. “O que nos amargurava não era outra coisa senão a ameaça dos irracionaisismos à nossa destinação democrática, anunciada na transição brasileira” (FREIRE, [1967] 2009, p. 130).

Educação como Prática da Liberdade, de Paulo Freire, revela-se uma leitura essencial a todos aqueles que estão interessados tanto na teoria educacional do autor, quanto na prática de uma educação verdadeiramente libertadora, posto que inspira o diálogo genuíno entre educadores e educandos – conduta indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por intermédio da educação. As reflexões de Paulo Freire ao longo da obra também são especialmente impactantes e pertinentes à nossa atualidade, marcada por desafios globais e desigualdades inflexíveis que perpetuam nossa in experiência democrática somados à manipulação ideológica, na qual a educação muitas vezes é vista como um instrumento de controle ou conformidade. Para além desta constatação, também nos lembra da importância de uma educação que instigue os

**PEDAGOGIA DA LIBERDADE:
reflexões sobre a educação crítica de Paulo Freire**

educandos a questionar, pensar criticamente e agir em prol de um mundo mais justo, com vistas à emancipação intelectual e social.