

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: PENSANDO COM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Avelino da Rosa Oliveira¹
Gomercindo Ghigg²

RESUMO

O presente texto nasce da motivação de compreender um espaço de sala de aula em processo de formação-investigação com professores em serviço, num programa de formação inicial. Seu objetivo é desvelar os fundamentos filosóficos de tal discussão, tomando como base o pensamento de Paulo Freire. Inicialmente, os autores discutem o lugar da filosofia nos cursos de formação de professores, destacando que sua tarefa é pensar o presente, em busca da verdade. Sobre este pano de fundo são projetadas, ainda, reflexões sobre Estado, ética, história, liberdade, autoridade, diálogo e autonomia. Num segundo passo, é discutida a concepção freiriana de liberdade humana, a qual vem sendo historicamente negada para a maioria. Aí, tem especial interesse o problema do inacabamento humano e da conseqüente necessidade de interferir na história para a conquista da liberdade. Finalmente, abordando a questão da autonomia e da intencionalidade educativa, o artigo conclui que Freire busca dar consistência argumentativa à tese a favor da relação entre autoridade, liberdade e autonomia. A autoridade legítima possibilita a instalação de condições para a construção da autonomia séria, competente e comprometida. A autoridade, neste sentido, tem indispensável presença na formação dos educandos para a autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação. Paulo Freire. Autonomia. Liberdade. Autoridade.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel).
² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel).

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN PAULO FREIRE: SOME THINKING ON THE PRACTICES OF TEACHERS' EDUCATION

ABSTRACT

This paper derives from the motivation to understand the classroom processes developed in a special undergraduate course for teachers. The objective of the paper is to show the philosophical foundations grounded on Paulo Freire's thought. First, the authors discuss the place of Philosophy in teacher's education, pinpointing that its task is to think the present in search for the truth. In this frame of reference, reflections over ethics, State, history, freedom, authority, dialogue, and autonomy are also advanced. In a second step, Freire's concept of human freedom, which has been historically denied to the majority of people, is discussed. At this point, the issue of human incompleteness and its consequent necessity of interfering over history to achieve freedom is the point of most interest.

Finally, at the time that the paper deals with problems of autonomy and educational intentionality, it concludes that Freire seeks to give argumentative consistency to the thesis in favor of the relationship among authority, freedom and autonomy. Genuine authority gives room to the constitution of the necessary conditions of competent and serious autonomy, pledged to truth. In this case, the presence of authority is indispensable in education for autonomy.

KEYWORDS: Philosophy of education. Paulo Freire. Autonomy. Freedom. Authority.

Este texto foi produzido a partir de um projeto de investigação sobre a origem do conceito de autoridade, em sua relação com a liberdade, procurando, assim, entender a presença dessa discussão na biobibliografia de Paulo Freire. Naquele contexto investigativo mais amplo, confirmamos a tese da coexistência da liberdade e da autoridade. Agora, no recorte que representa o presente escrito, queremos apresentar uma discussão que busca desvelar os fundamentos filosóficos de tal discussão; dito de outro modo, temos como objetivo a discussão das “bases filosóficas” do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Nosso texto, portanto, quer ser, ele também, um exercício filosófico. Mas um exercício de reflexão que nasce profundamente encarnado, ávido de compreender um espaço de sala de aula em processo de formação-investigação com professores em serviço, num programa de formação inicial. Em síntese, tomamos como ponto de partida nossas próprias práticas de investigação e formação com professores em processos de formação inicial, na

perspectiva de explicitar e discutir a boa argumentação de Freire a favor da formação para a construção da autonomia e da liberdade; ou, se preferirmos, é uma “reflexão filosófica” que parte de uma experiência singular de “formação de professores” e que propõe fundamento para a “formação de professores”, em geral.

Nossa reflexão arranca de duas premissas que tomamos como pontos de referência. Primeiro, com Oliveira (1996) e Rosas (2003), afirmamos que a base filosófica que Freire leva para o mundo da educação e da formação em geral, vigorosamente instala-se com o diálogo em sala de aula, sob uma configuração tal que garante centralidade à intersubjetividade. Ou seja, falamos de quatro momentos: 1) a leitura da realidade mais imediata, objetiva e subjetiva, 2) a exposição do processo e do entendimento de mundo das pessoas, em suas compreensões mais íntimas e em suas reflexões mais singulares, 3) as interações intersubjetivas que se organizam e que dão sentido ao mundo que as pessoas vivem 4) e, por fim, as problematizações que decorrem do

confronto com o conhecimento elaborado, quando há sistematização explicitada. Em segundo lugar, é central afirmar que o acordo inicial com o qual trabalhamos inclui a tarefa de transitar da consciência mágico-ingênua para a consciência crítica, com o propósito central de “ler criticamente a realidade sócio-política-econômica e cultural” (OLIVEIRA, 1996, p. 7) que nos cerca, educadores e educandas/educandos, tomando, para tal tarefa, uma concepção política e epistemológica: “um método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 1978, p. 107). Partindo das reflexões de Buber, Jaspers, Dewey e outros, Freire coloca toda a sua filosofia do diálogo “no contexto dialético de uma teoria do conhecimento. Isto traz à tona os elementos ativos do conhecimento na construção de modelos mentais, cuja função é aprender os diferentes aspectos da realidade”. Ou seja, algo sempre todos aprendemos com os outros, embora a partir de “*hipóteses*” diferentes. Assim, o diálogo em Freire é, “um método de investigação pedagógica” (OLIVEIRA, 1996, p. 9). Está na base do imperativo de mudança ou da denominada “teoria da mudança” que encontra-se instalada na filosofia da educação de Freire.

O LUGAR DA FILOSOFIA EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partindo da experiência de reflexão e da concepção acima anunciada, temos tentado instalar, com professores e professoras do Programa de Formação em Serviço (FaE/UFPEL – Pedagogia Séries Iniciais), a reflexão filosófica (CALDERA, 1996, p. 72) como “uma forma de entender e [...] transformar a realidade, a partir da própria exigência vital, do próprio mundo e do próprio tempo”. Este modo de compreender a filosofia coloca a educadores e educadoras uma exigência, “particularmente premente ante aos problemas da época e às demandas da realidade

que nos exigem [...] ser, mais do que exegetas e glosadores, protagonistas da aventura teórica de nosso tempo”. Tal exigência bem capturada foi por Marx (1986, p. 128), ao explicitar o compromisso revolucionário: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo [...]; o que importa é transformá-lo”.

Nas discussões acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores em formação inicial, a filosofia *ganha* a tarefa de imprimir o ritmo da passagem do que há e é pensado para o vir-a-ser, advogado por Heráclito (540-470 a.C.), por exemplo, e não para a estabilidade, a favor da qual tanto advogou Parmênides (530-460 a.C.). Por isso a filosofia, com Marzá (1993, p. 9), recordando Habermas, tem o encargo de manter desperto “um determinado sentido de humanidade”, o que desautoriza conceitos (quando absolutos) como o da tradição da “Coruja de Minerva”, da “mãe das ciências” ou de “uma ciência tal que sem a qual o mundo fica tal e qual”. A aludida concepção, pois, torna a filosofia tarefa distintamente humana.

Assim, ante a complexidade da natureza humana e a luta pelo conhecimento do mundo, Freire nos ajuda a não aceitar a tarefa do filósofo atada às convenções conceituais ocidentalizadas, não raro com status de voz da verdade, que paira sobre mortais e demais ciências. Freire quer, tão-só, pensar a educação, produzir ferramentas (fontes dialógicas) e trabalhar para que as leis do coração não se aviltem, colaborando para que o milagre da reciprocidade pela ação coletiva se realize, a cada dia um pouco mais, nos processos formativos.

Pelo dito, com Freire está exposta a tarefa da filosofia: pensar o presente, com as referências do passado e ontologicamente convocar humanos a serem o que são, humanos, para não passar a vida justificando sua própria incompetência. Para tanto, é central escutar e compactuar com a

reflexão de Chauí (1990, p. 90) para demarcar o compromisso da filosofia, na qual comunga Freire: “a Filosofia não é um conjunto de idéias [...] que possamos aprender automaticamente, não é um passeio turístico pelas paisagens intelectuais, mas uma decisão [...] orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a Filosofia e suscita filosofias”. O questionamento principal (RICOEUR, 1975, p. 46), pela filosofia que consegue “conjuguar o poder soberano de decidir, que é o do Estado, com o poder arbitrário de escolher, que é o princípio próprio de cada indivíduo”, torna imperativo perguntar pelo “ato fundado que engendra ao mesmo tempo a comunidade e a liberdade individual”. Para Ricoeur (1975, p. 52), o sentido do Estado (se é que ele tem algum)

é assegurar a coincidência do querer comum e da liberdade subjectiva”,³ reflexão com a qual são geradas condições para avaliar concepções filosóficas incapazes de dar sentido à “existência política do homem: trata-se de filosofias da interioridade, centradas sobre os aspectos puramente psicológicos da escolha (RICOEUR, 1975, p. 54-55).

Paralelamente à tarefa da “clarificação conceitual” para indicar percursos filosóficos de Freire, é central retomar a reflexão ética, a qual não pode, por imperativo mínimo, mistificar a discussão acerca de relações político-dialéticas. “Ética” é conceito que, progressivamente apropriado por políticas públicas – e banalizado – perdeu vigor crítico: “reconciliar moral e política é [...] reconciliar o homem consigo mesmo, é afirmar que [...] ele pode assumir-se totalidade” (BEAUVOIR, 1967, p. 80). Assim, ética não tem o sentido de “caráter individual”, mas de ciência que analisa valores⁴ postos pela sociedade, balizadores de “boas condutas”. É a possibilidade de discussão sobre valor universal ou regional dos princípios que fundamentam os atos humanos. Desde os valores que dão sustentação à cultura particular e que têm gerado condições de reflexão universal a questão imperativa é (BURKE, 1999, p. 5), “como podemos respeitar os pontos de vista incongruentes de grupos dominantes e dominados?” Citando “valores culturais indianos”, que incluem a queima de mulheres viúvas, o autor, combatendo o valor extremado atribuído ao relativismo cultural, conclui dizendo que “parece

³ Também Hegel entende ser o Estado o momento mais elevado da vida política, justamente porque nele a vontade particular eleva-se à universalidade. Dentre as muitas referências a esta questão, encontradas principalmente entre os parágrafos 257 e 261 da **Filosofia do Direito**, destacamos: “É o Estado a realidade em acto da liberdade concreta. Ora, a liberdade concreta consiste em a individualidade pessoal, com os seus particulares, de tal modo possuir o seu pleno desenvolvimento e o reconhecimento dos seus direitos para si [nos sistemas da família e da sociedade civil] que, em parte, se integram por si mesmos no interesse universal e, em parte, consciente e voluntariamente o reconhecem como seu particular espírito substancial e para ele agem como seu último fim” (1990, §260).

⁴ Valor que [do campo da ética e para quem ainda o admite pela indignação ante negação humana recorrente], juntamente com o conceito de desigualdade [de condições materiais e simbólicas, de oportunidades, de qualidade de vida], pode ajudar a constituir condições de possibilidade à produção de critérios e juízos em torno da ação humana, para pensar, por exemplo, a objetivação, expressa ontologicamente pelo trabalho [cujas formas de submissão e exploração estão generalizadas, com acentuada *servidão pós-moderna e pós-estruturalista*], enquanto transformação da natureza e do homem. Ocorre que a ética encontra-se intensamente virtualizada e a moral encarnada. Apple (1999, p. 15) lembra que “qualquer abordagem que elimine o estético, o pessoal e o ético das nossas actividades como educadores não tem nada a ver com educação. É puro treino”, onde o código de ocultação é a mentira. Convém suspeitar a despeito da refutação aos denominados *moralismos*: a história da humanidade revela mudanças constantes, produzidas em espaços, tempos e referências diversas. Ora a natureza *dilou* o critério de compreensão do mundo e das práticas humanas, ora eram deuses eleitos para balizar juízos de realidade e valor. Objetivando *romper* com paradigmas medievais [dogmáticos, metafísicos e teológicos], a modernidade *enunciou* o homem senhor da história, mantendo, pelo paradigma da racionalidade, referências epistemológicas, políticas, éticas e ao amor, produzindo rupturas: a moral cristã passa a ser vista como equivocada, levando, por consequência, os homens à infelicidade. Criticou a dogmática moral da medievalidade e não abriu mão de referências a partir do que os homens poderiam perguntar-se pelo que faziam ou deviam fazer. Ante o drama vivido na modernidade, não apenas pela *onda metafísica*, mas pelo vício monológico da razão que acabou tornando-se instrumento do instituído, leituras pós-modernas trazem para o presente o *absurdo da referência*. Criticam o moralismo clássico, medievo e metafísico moderno, não admitindo estar negando referências para colocar humanos a questionarem-se a despeito da pertinência dos atos que praticam e das representações e conceitos que constituem. Pela razão-sensibilidade, buscar a consistente crítica a um histórico passado constitutivo de moralidades parece querer propor o absurdo do fundamento e da referência, o que não passa de novo fundamento [dogmático] e nova referência, insistindo em ser “um momento pós-moralista [em que o sexo foi desregulamentado]”, atrelado a momento “pós-social [tudo privatizou-se em relações de amor, amizade e parentesco] e pós-conflitual [os pobres foram extintos, a riqueza é parte da genética e todos se confraternizam na classe média]” (LEITE NETO, 2000, p. 2).

que estamos diante de um conflito entre o respeito às opiniões éticas de outras culturas e o respeito à vida humana”. Pelo argumento acima, é principal voltar à discussão sobre ética, balizada pelo seu clássico objeto que seria o “estudo dos valores morais, da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; [...] idéias de liberdade, responsabilidade, de dever, de obrigação, etc.” (CHAUI, 1990, p. 55). Dialogando com Chauí e fazendo Freire falar, é possível concluir que a ação ética é virtuosa se for livre, o que só ocorre se for autônoma, do que resultam conflitos entre a autonomia da vontade do agente ético e a heteronomia dos valores postos pela sociedade. A afirmação de Chauí é referência para pensar a constituição da moralidade na escola, discussão que em Freire ganha centralidade, ao discutir a relação entre liberdade e autoridade. Observando a “natureza” racional, livre e responsável do humano (dimensões que não excluem a afetividade e a sensibilidade, por exemplo), respeitando a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros, tornando, assim, a subjetividade ética uma intersubjetividade socialmente construída.

A dimensão ontológica, evidentemente, está posta, na configuração do presente, neste trabalho. Mas o ponto de partida desde o qual retomamos Freire é a historicidade do seu diálogo com os conceitos filosóficos, com destaque para a “liberdade, a autoridade, a ética e a autonomia”. A filosofia freiriana revela a condição histórica na qual os humanos estão inseridos – não determinados mas condicionados –, e desde a qual constroem, nos limites da possibilidade que experienciam, o jeito que descobrem de ser, a cada dia, mais livres. Só é possível, porém, “navegar” pelas incursões filosóficas de Freire, se tomamos a perspectiva de assumir a necessária condição histórica e social da existência, se reparamos que as circunstâncias tornam muitos desumanos e que, então, a “mão” humana, esperta, “deve” interferir

na formação das pessoas para a solidariedade e não para o individualismo. E navegar é preciso!

Se a tarefa da filosofia liga-se à conceitualização da realidade, Freire o faz ao definir suas intencionalidades educativas, atribuindo, assim, a tarefa educativa, aos humanos, mortais, comuns, enquanto competência da espécie humana, de relevância defensável. Portanto, é preciso afirmar a presença da autoridade no mundo da formação, legitimada não apenas pela superação de autoritarismos e licenciosidades, mas por sua base política e ética, num mundo marcado por graves “desigualdades sociais” econômicas e culturais, bem como por exclusões diversas.

Porém, mesmo diante de aparentes certezas, a reflexão não pode jamais abandonar o questionamento, a dúvida; é sua tarefa pôr em crise, criticar: “como conciliar interesses diversos, expressos por pessoas diferentes e singulares que participam, num mesmo momento histórico, de determinado projeto educativo?”. Como conciliar liberdade individual e projeto coletivo? Enfim, quais as estratégias, as teorias e as categorias que podem auxiliar na tarefa de compreender e construir alternativas aos problemas educacionais que enfrentamos, tendo como pressuposto básico a gestão democrática e coletiva da tarefa da formação? Mais ainda: como afirmar, do campo filosófico, a ética universal e o respeito aos valores com os quais os educandos e as educandas, por exemplo, chegam à sala de aula?

Mais complexo ainda é admitir que os humanos mudam, surpreendem, positiva ou negativamente, conforme o comportamento desejado – e isto é bom e uma referência sempre necessária. Assim, a filosofia que melhor ajuda práticas de formação inicial de professores não é a “fatalista” – querendo nos fazer crer que nada podemos –, nem a que “superestima a vontade do sujeito histórico, individual ou coletivo”, ou a que nega “o papel dos sentimentos, o valor dos valores éticos” (FREIRE, 2000, p. 94). Na

perspectiva filosófica, há uma tarefa de “construção da verdade”,⁵ que une as pessoas, coletivamente ou em comunhão, quando a intersubjetividade ganha centralidade.

A LIBERDADE HUMANA E A PROPOSTA DE FREIRE

Considerando o atual momento da história humana e, em particular, tomando por base práticas pedagógicas de professores em formação inicial, ensaiar respostas (sempre provisórias) à problemática da relação e da coexistência da liberdade e da autoridade, que Freire coloca também em relação à disciplina, é a tarefa que se coloca. É o que o autor afirma quando da ausência de disciplina tanto “no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma”, como “no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade” (FREIRE, 1993, p. 115-116).

É evidente que Freire não nega a vocação ontológica dos humanos para a liberdade, entretanto, chama atenção para o processo histórico a partir do qual é possível identificar a sua negação sistemática para muitas pessoas. E é assim que a “concepção” e a prática da liberdade vão sendo construídas em Freire: “esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina” (FREIRE, 1982, p. 59-60).

A liberdade é dimensão exclusivamente humana porque envolve o campo das decisões. A idéia de liberdade só ganha significado quando relacionada ao homem e à mulher. É no “fenômeno humano” que a liberdade tem sentido, ganha estrutura e é possível identificar a sua gênese. O humano constrói referências, torna-se imprevisível, agindo e reagindo na interação com os outros e com o mundo. A dimensão da consciência da possibilidade da liberdade e da sua ausência é fundamental para que os humanos possam refletir a respeito da mesma e da sua própria história. Isto é, a consciência das possibilidades e dos limites de dispor de si, com os outros, para a “criação” no mundo em que vive, é condição indispensável para que o ser humano possa agir autonomamente. Essa é a dimensão dialética da busca desperta e livre da liberdade, ou seja, “os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1982, p. 105-106).

O mundo humano é essencialmente “tarefa cultural”, ou seja, é desafio permanente para a reconstrução do já construído e a construção de novos elementos culturais, parte integrante do mundo da vida de homens e mulheres em sociedade. É a dimensão e a consciência de inacabamento do humano, mesmo que sejamos levados a reconhecer determinações e condicionamentos na vida de muitas pessoas. A ação humana livre dá-se quando os humanos agem conscientemente, ou seja, quando “sabem o que fazem e por que fazem o que fazem”, mesmo que

⁵ Pensamos em “construção da verdade” enquanto pretensão permanente “à verdade” tomada como referência-síntese, que fala de coisas que são, que foram e que serão. Com Chauí (1999b, p. 108), entendemos a verdade “frágil e poderosa”: frágil, porque “os poderes estabelecidos podem destruí-la” ou “mudanças teóricas podem substituí-la” e poderosa “porque a exigência do verdadeiro é o que dá sentido à existência humana”. Na mesma linha de argumentação, também Horkheimer precisa ser lembrado. No vigoroso ensaio **Sobre o problema da verdade**, tomando um ponto de vista histórico-social, Horkheimer logra mostrar como a simultaneidade de relativismo e dogmatismo, própria do espírito burguês, é superada pelo pensamento crítico. A “parcialidade” da verdade, que corresponde na luta social aos interesses de certos grupos, bem como sua “provisoriedade”, a qual supõe uma constante correção ativa, de forma alguma afetam sua “validade objetiva” no contexto histórico em que ela se insere. “Por mais que as experiências adquiridas em observações e conclusões, na pesquisa metódica e nos acontecimentos históricos, no trabalho diário e na luta política resistam aos meios de conhecimento disponíveis, elas são a verdade [...]. Enquanto ela permanecer necessariamente inacabada e por isso ‘relativa’, é simultaneamente absoluta; pois a correção posterior não significa que algo verdadeiro tenha sido antes não-verdadeiro” (HORKHEIMER, 1990, p. 152-153).

enfrentando os limites que as relações sociais impõem.

Conforme Mounier (1976, p. 109), importante interlocução filosófica de Freire, “a liberdade não é uma coisa”, mas é existenciada por quem, na condição histórica a que é submetido, pode decidir-se “projeto”, capaz, então, de mudar os rumos da história que vive. Assim, a liberdade é conquista e não manifestação espontânea, da mesma forma que a liberdade absoluta ou sem limites ou é “criação ideológica” de forças a-históricas ou é mito. Sem a defesa da liberdade na condição histórica em que ela é desenvolvida, não é razoável e consistente a defesa da liberdade abstrata. Esta é, sim, referência para a defesa das liberdades cotidianas. Para tanto, é indispensável a construção da linguagem da possibilidade que “comporta a utopia como sonho possível” e não “o discurso neoliberal, ‘pragmático’, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira” (FREIRE, 1994, p. 90-91).

A liberdade é uma conquista do ser humano ao longo do seu percurso na história. O ser humano aprende a ser livre a cada dia. Neste processo, a educação tem uma tarefa importante: a conquista da liberdade é sua missão permanente e por ela o processo pedagógico legitima-se e tem um critério para a sua realização. Mas, teria o ser humano liberdade incondicional ou viveria em determinismo absoluto? Na perspectiva da “liberdade incondicional”, o humano poderia escolher qualquer ação para realizar, independentemente de constrangimentos externos. Na perspectiva “determinista”, no entanto, o ser humano sofreria constrangimentos internos e externos e apenas teria a ilusão da “escolha livre”. A perspectiva “dialética” de liberdade pode ajudar a superar o impasse exposto,

ou seja, o ser humano está envolto em determinações, mas, enquanto ser consciente, (re)conhecendo a situação de contradições em que se encontra, é capaz de atuar sobre a realidade que o cerca e operar mudanças. A questão, portanto, resolve-se, como afirma Freire, no campo da ação humana. Mesmo que se admita a tese de que o ser humano é ontologicamente tanto vocacionado como apto à liberdade, a produção da vida pautada pela liberdade é tarefa de construção cotidiana.

AUTONOMIA E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA EM FREIRE

O que dá sustentação ética à defesa da necessária presença da “autoridade” em processos de formação humana ou em “intencionalidades educativas” é, além da construção e garantia da liberdade, a autonomia do ser humano. Freire não se detém no desenvolvimento de um conceito de “autonomia anterior” ao que a experiência refletida possibilita. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1997). Mais ainda, Freire intitula **Pedagogia da Autonomia** a uma de suas últimas obras, refletindo exaustivamente temas como “autoridade”, “liberdade”, “competência” e “ética”. O que leva Freire a apresentar, assim, a sua reflexão sobre autonomia? É a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética e sua relação com competência e com autoridade. O fim da exclusão do ser humano e a conseqüente inclusão nos processos sociais de construção da vida, em especial o respeito à dimensão humana do educando, conforme Freire, passam pela construção da “autonomia”. Para tanto há que se criticar (no sentido original de “pôr em crise”) permanentemente “à malvez neoliberal, ao cinismo da ideologia fatalista e sua recusa inflexível

ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1997, p. 15), pois, de outra forma, não se justifica a preocupação com “autonomia”, porque a história já estaria definida ou pré-determinada. A construção de referenciais para pensar a “autonomia” depende, também, do reconhecimento de que somos condicionados, mas não determinados. É assim exposta a possibilidade da construção da história. Ou seja, a autonomia realiza-se, historicamente, no saber-se limitado, programado ou inacabado, mas esperançoso de que todo o homem e toda a mulher possam assumir a sua história, ou seja: “nós somos seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados sobretudo para aprender ...É precisamente porque nos tornamos capazes de inventar nossa existência” (FREIRE, 1993, p. 126). E Freire continua dizendo que “não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia” (FREIRE, 1995, p. 75). O respeito devido à “autonomia” de ser do educando é um dos saberes necessários à prática educativa, dimensão esta radicalmente antropológica, pois não é possível pensá-la sem admitir “a inconclusão do ser que se sabe inconcluso”.

Freire (1997, p. 65) reflete sobre o tema “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”, expondo, com destaque, a coerência que é exigida para quem busca e defende a “autonomia” do educando.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1997, p. 69).

Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua “autonomia” e a sua identidade no processo formativo, Freire aponta a exigência de “realização” e não de “negação” deste conhecimento, o que demanda reflexões permanentes sobre a prática educativa. A avaliação permanente do processo, para o autor, é fundamental. Freire não separa a reflexão sobre “autonomia”, identidade e dignidade do educando. Esta reflexão conjunta exige um qualificado esforço do educador no sentido de diminuir, cada vez mais, a distância entre o que é dito e o que é feito.

Partindo da tese de que a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, Freire defende a possibilidade da construção da “autonomia”. Autonomia essa que, além de histórica, constrói-se na criatividade e na tensa relação entre liberdade e autoridade. Ou seja, é decidindo, com os outros, que se aprende a decidir, num mundo repleto de “autoritarismos e licenciosidades”. A singular liberdade de cada um cresce no confronto com outras liberdades, com outras opções, com as diferenças. A história, repleta de “perversão social e de exclusão”, exige que se construam “elos de encontro” na busca desperta e utópica de relações sociais dignas para todos (MARTINS, 1996). Portanto, em Freire, liberdade, autoridade e “autonomia” são construções inseparáveis. Na prática docente de professores em formação inicial, tal compreensão garante um processo educativo não descolado do mundo da vida e, por isso, comprometido com a construção de uma história a cada dia mais solidária e mais humana, como um ato também solidário de intervenção no mundo. Freire é extremamente exigente com a coerência pedagógica, ética, humana e social dos educadores: “não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo” (FREIRE, 1997, p. 123).

Os seres humanos vivem permanentemente em tensão entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, conforme se pode depreender da “tradição” da produção filosófica. A dimensão humana, reino de necessidades, não está posta, como em algumas teorias clássicas ou pós-modernas, independentemente da liberdade. O ser humano, mesmo que se admita ser fundamentalmente sujeito de sua própria história, é condicionado em sua situação de liberdade pelas circunstâncias em que vive. A busca da autonomia está, em Freire, diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização tanto da necessidade como da liberdade, dimensões, respectivamente, histórica e ontológica, constituidoras do humano. Mais ainda, o humano, em Freire, não é um ser pré-existente ou desde sempre constituído, mas constrói-se na medida mesma da construção histórico-social que vai realizando. A construção histórica de que o humano é capaz interfere na formação de si, na transformação dos objetos com os quais interage e, da mesma forma, age sobre os outros. Assim, o ponto de partida para a construção da autonomia do ser humano, e do educando em particular, são os próprios sujeitos envolvidos, o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si, da história e dos outros. Freire acentua, neste particular, a dimensão política e a formação da subjetividade através das reflexões sobre consciência e conscientização. A questão da condição de possibilidade para a construção da autonomia e, conseqüentemente, da relação entre liberdade e autoridade interferidora na formação moral do humano, claramente está presente em Freire.

É de fundamental importância a compreensão do mundo complexo das relações de poder. O oprimido também é opressor e não apenas potencialmente um ser que carrega consigo a opressão. No cotidiano das relações que experiencia, o oprimido oprime familiares,

vizinhaça, colegas de trabalho, de escola etc. Esse conceito freiriano não está ultrapassado nem pela história que homens e mulheres continuam fazendo e nem pelo próprio Freire, visto que, em seus últimos escritos (1977 e 2000), fala da necessidade do diálogo permanente. Diálogo que pode ajudar a superar o autoritarismo e que é indicador de uma relação que ultrapassa a própria “atitude licenciosa” e a tendência à “opressão”. É a sempre presente vigilância que todos devemos nos colocar como tarefa. A autonomia é fruto da superação das condições de submissão que vive o humano. A importância da atuação coletiva, do encontro com os outros para atuar na construção de relações mais humanas, é fundamental para Freire e para o projeto de produção da autonomia. É “o encontro”, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando as pessoas forem capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de construção do conhecimento e de luta por vida melhor é realizado em “comunhão com o outro, através do diálogo”, relação em que os sujeitos envolvidos podem tornar-se autônomos.

A consciência do inacabamento em Freire é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia. Isso porque tal dimensão permite ao humano inserir-se num processo de “fazer e refazer” a história, processo desafiador, capaz de provocar a necessária “tomada” (mudança) “de atitude” diante do mundo em que está inserido.

Concluindo, Freire busca, em sua obra, dar consistência argumentativa à tese a favor da relação entre autoridade, liberdade e “autonomia”. A autoridade legítima possibilita a instalação de condições para a construção da “autonomia” séria, competente e comprometida. A autoridade, neste

sentido, tem indispensável presença na formação dos educandos para a autonomia. Conforme defende Freire, a autoridade pode ser presença negativa, isto é, presença que inibe a busca inquieta do educando, que nega a possibilidade da curiosidade “epistemologicamente humana”. Essa mesma autoridade, entretanto, pode ser presença desafiadora, criadora e ética, capaz de produzir formação comprometida com a

construção de uma vida humanamente digna para todos. A “autonomia” é construída, na formação escolarizada, frente à capacidade que o educador tem de atuar com segurança, com competência profissional e com generosidade. Esse é o pressuposto para o exercício da autoridade libertadora ou a serviço da formação para a liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BURKE, P. Mal-estar na civilização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 mai.1999. Caderno Mais!
- BEAUVOIR, S. **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Lisboa: Estampa, 1967.
- CALDERA, A. S. **Os dilemas da democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Professora sim tia não**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.
- HORKHEIMER, M. Sobre o problema da verdade. In: _____. **Teoria crítica: uma documentação**. Tomo I. São Paulo: Perspectiva: Editora da USP, 1990. p. 139-74.
- LOCKE, J. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, K. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARZÁ, D. G. **Teoría de la democracia**. Valência: NAU llibres, 1993.
- MOUNIER, E. **O personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.
- RICOEUR, P. A filosofia e a política perante a questão da liberdade. In: MARCUSE, H. et al. **Liberdade e ordem social: texto integral das conferências e debates dos XXII Encontros Internacionais de Genebra**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1975, p. 39-62.
- ROSAS, P. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire**, 1. Recife: Centro de Estudos e Pesquisas: Ed. da Ufpe, 2003.