

## O LEGADO DE PAULO FREIRE: UMA ANÁLISE DA OBRA *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*

- Resenha –

*Por Erinaldo Buriti<sup>1</sup>*

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

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito do Recife. Tinha preocupação com o grande número de adultos analfabetos. Por seu empenho em ensinar os mais pobres, criou um método baseado no vocabulário de cada região. Tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África.

Suas primeiras experiências aconteceram no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias. Seu projeto educacional estava vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart, mas sua carreira no Brasil foi interrompida pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964. Acusado de subversão, ele passou 72 dias na prisão e, em seguida, partiu para o exílio. No Chile, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Nesse período, escreveu o seu principal livro: *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968.

Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard, Estados Unidos, e, na década de 1970, foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra, Suíça. Nesse período, deu consultoria educacional a governos de países pobres, a maioria no continente africano, que viviam na época um processo de independência.

No final de 1971, fez sua primeira visita a Zâmbia e Tanzânia. Em seguida, passou a ter uma participação mais significativa na educação de Guiné-Bissau, Cabo

---

<sup>1</sup> Pedagogo. Email: [eriburiti@hotmail.com](mailto:eriburiti@hotmail.com)

Verde, São Tomé e Príncipe. E também influenciou as experiências de Angola e Moçambique.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil onde escreveu dois livros tidos como fundamentais em sua obra: *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À Sombra desta Mangueira* (1995). Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, foi secretário de Educação no Município de São Paulo, no mandato da prefeita Luíza Erundina.

Doutor Honoris Causa por 27 universidades, Freire recebeu prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992). Faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997.

Desde o início do livro, o autor nos mostra o que seu livro abordará em seu conteúdo, assim diz o autor a respeito da temática de seu livro:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (FREIRE, 1996).

O foco da obra é na formação docente, com uma reflexão sobre a prática educativa que objetiva no desenvolvimento da autonomia de seus alunos, esta é a temática apresentada durante todo o decorrer do livro, acrescentando e lembrando assuntos já abordados pelo autor, durante os três capítulos do livro.

Segundo o autor, existem alguns saberes que são indispensáveis à prática educativa, saberes esses que sem eles não é possível ao educador trabalhar de forma coerente em seus discursos.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Como podemos observar no trecho do livro apresentado, um desses saberes é que desde o início de sua formação devemos entender que somos parte de formação e construção do conhecimento, que não somos meros espectadores do processo e também não somos como um banco de dados onde tudo será depositado, sendo posteriormente acessado e consultado conforme a necessidade apresentada. Somos parte primordial da construção do conhecimento e, para isso, necessitamos de uma formação significativa, onde o conhecimento seja construído de acordo com as necessidades apresentadas, sendo constantemente alterado, complementado e adaptado, de acordo com os alunos e as situações que são apresentadas durante o processo de ensino.

A construção desse conhecimento, dessa experiência de forma significativa, não pode partir de outro modo a não ser pela curiosidade, a qual muitas vezes é ingênua, cabendo a nós o incentivo à transformação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996).

O ensino e a pesquisa, a indagação e a constatação, a intervenção e, em seguida, a educação são processos por que passamos dentro da aprendizagem e do ensino, este deve partir sempre da curiosidade, sentimento que precisa ser instigado pelo educador, causando um incômodo aos educandos para que os mesmos, ao se sentirem neste ponto, possam buscar resolvê-lo, construindo o conhecimento de forma que não seja em vão o trabalho, mas sim partindo de si a vontade em construí-lo.

Outro saber para que o ensino seja significativo aos educandos, trata da inserção dos conteúdos na realidade dos estudantes, como podemos ver na afirmação do autor a seguir.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes das áreas pobres da cidade? A

ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996).

Sendo assim, posterior a estas indagações feitas pelo autor, somente nos resta a reflexão sobre elas, nos indagando sobre o quão melhor seria o ensino se os conteúdos fossem associados às práticas diárias dos educandos e da comunidade onde se encontram inseridos, nas quais os estudantes pudessem visualizar os conteúdos trabalhados em sala dentro do seu cotidiano, ou dentro do cotidiano de seus familiares.

Outro aspecto que ao encontro de um ensino significativo é o exercício do pensamento crítico. Pessoas que questionam constantemente têm mais condições de interferir na realidade. A esse respeito, o autor nos apresenta a seguinte ponderação:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

Logo, não cabe somente o *filosofar sobre*, ou somente o *fazer* dentro do processo de aprendizagem, precisamos conciliar nosso discurso e nossa prática, pensar sobre o fazer, repensar e refazer, criar um processo natural em relacionar ambos, não dicotomizando os saberes.

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996).

Enquanto educadores, instigadores da busca pelo conhecimento, precisamos despertar a vontade ao aluno em participar deste conhecimento, não sendo somente um “detentor” do mesmo, mas como um participante, atuante, e muitas vezes representante deste conhecimento, não sendo somente um novo conhecimento, mas utilizando-se dele e vivenciando-o em suas práticas.

Ainda no aspecto sobre o viver e participar do conhecimento adquirido, como sendo um objeto de transformação constante mediante aquilo que é incorporado, diante da afirmação de que o conhecimento adquirido transforma o que somos, vemos a seguinte colocação do autor:

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996).

Podemos afirmar, assim, que a nossa capacidade de participar e intervir no mundo está sempre relacionada ao nosso conhecimento, seja este adquirido de forma convencional - no ambiente escolar - ou informal - em casa, internet, ou qualquer outra forma de aquisição de conhecimentos. Inclusive à nossa capacidade de relacioná-los aos diversos acontecimentos de nossa vida.

Um aspecto importante destacado pelo autor diz respeito à autoridade do professor. Muitas vezes confundida com autoritarismo - imposição de regras, limitador da liberdade, ditatorial – a autoridade é assim apresentada pelo autor:

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com quem atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (FREIRE, 1996).

Como podemos ver, a autoridade está muito mais relacionada à prática educativa, à vivência e ao domínio do conhecimento do que com a imposição de regras e sistemas de controle comportamental do professor em relação aos alunos. O professor, quando obtém a postura da autoridade pelo ensino, pela curiosidade e pelo viver aquilo que discursa, depara-se com o respeito e a vontade dos educandos em compartilhar com ele seus conhecimentos e seus desejos, como podemos ver nas palavras abaixo:

Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem

tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996).

A ideia é reforçada juntamente com o aspecto da aprendizagem significativa, com a vivência, com tudo o que já foi dito a respeito da aprendizagem para a vida, para a aplicação e incorporação do conhecimento, como objeto para intervir no mundo. Logo, a prática do professor é espelho ao educando. Sobre a relação professor e aluno, Freire diz que

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1996).

Mediar esse aprendizado não é uma tarefa de extremos, não cabe sermos somente técnicos, nem tão somente afetivos. Para Freire, ensinar é uma tarefa que precisamos mediar um conhecimento de forma a considerar os aspectos sociais, afetivos e cognitivos de cada aluno, trabalhando de forma significativa para a construção ao mesmo tempo do caráter e do conhecimento, onde se tratam de aspectos tanto do ambiente escolar quanto fora dele.