

AUTORIDADE E LIBERDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA PAULO FREIRE E O CONCEITO DE AUTONOMIA

Sandro de Castro Pitano*
Gomercindo Ghiggi**

Resumo:

Resultado de pesquisa em Filosofia da Educação, este artigo desenvolve uma reflexão crítica em torno das relações entre autoridade e liberdade na escola, tendo como foco o pensamento de Paulo Freire. O conceito de autonomia é considerado como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas, por tratar-se de um processo dialético de construção da subjetividade individual, dependente das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivido. A investigação consistiu em um momento teórico e outro prático, necessariamente aproximados ao longo das reflexões. No primeiro, tratou de identificar, por meio de uma análise de conjunto das obras de Freire, as dimensões e o significado da relação entre autoridade e liberdade no processo educativo. O estudo complementar de teóricos que o influenciaram, tais como Makarenko e Kant, mostrou-se fundamental. Por fim, no âmbito empírico, analisamos relatos de experiências realizados por professoras em formação, dedicando especial ênfase às contradições em torno da compreensão de autoridade percebidas em suas falas.

Palavras-chave: Autoridade. Liberdade. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Para construir uma reflexão em torno da autoridade e da liberdade a partir de Freire, a dimensão da autonomia é uma discussão que se impõe, pois esta parece ser a meta freireana no processo educativo. Na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – Brasil, spitano@bol.com.br.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – Brasil, gghiggi@terra.com.br.

Consiste no amadurecimento dos *seres para si*, que, como autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada (FREIRE, 1997, p. 121). Freire assevera que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121). Tais experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitosos *do outro*, no interior das salas de aula,

Embora não seja nosso objetivo identificar as fontes do conceito de autoridade no pensamento freireano, destacamos as reflexões que o mesmo desenvolve a partir dos escritos de Makarenko, principalmente na obra “*Conferências Sobre Educação Infantil*” (1957). O momento em que Freire leu as “Conferências” é relevante para a estruturação das suas teses em torno de conceitos como o de autoridade. Através da análise dos muitos apontamentos ao longo da obra, percebe-se que Freire estava em meio a um conjunto de reflexões, enriquecidas pela aproximação entre teoria (leituras) e prática (atuação no SESI). Mesmo constando na sua biblioteca, o “Poema Pedagógico”, em três volumes, é nas “conferências” que estão demonstrados detalhes acerca da aproximação teórica entre os autores. Na obra de Makarenko, o seguinte trecho foi especialmente apreciado por Freire: “una autoridad estructurada sobre bases falsas sirve solamente por poco tiempo, se extingue pronto; no queda ni autoridad ni obediência” (p. 35). A esta afirmação, o brasileiro comenta no rodapé da mesma página: “Não há nesses casos propriamente obediência, mas submissão, acomodação, passividade. Obediência é um conceito dinâmico. Implica no desenvolvimento no educando de sua capacidade crítica, a partir de que ele adere aos princípios e à autoridade”.

Com Freire, frisamos como ponto de partida as relações político-pedagógicas que ocorrem particularmente na escola. Nesta há, não poucas vezes, um processo de ensino-aprendizagem que forma as pessoas para o individualismo, levando educando, educanda, educador e educadora àquilo que se denomina de anomia ou mantendo-as/os em estado heterônimo.

Analisando “relato de experiências” realizado por professoras em formação, algumas constatações nos parecem preocupantes. Elas afirmam que superaram o autoritarismo e que a autonomia dos estudantes vai sendo firmada na medida em que refletem a própria prática à luz de teorias e experiências que trocam e realizam durante as atividades do curso que freqüentam. Mas, com que conceito de autonomia trabalham essas professoras? A construção do conhecimento a partir da experiência da criança e a solução dos problemas que surgem neste processo, pela própria criança, serão elementos suficientes para que possamos afirmar

que estamos construindo a autonomia, tendo presente a necessária referência de sociedade injusta e desigual na qual estas mesmas crianças vivem? Será que em muitas escolas não estamos trabalhando na direção do conceito de autonomia que, hoje, interessa sobretudo ao modelo produtivo e consumidor? Autonomia, criatividade, auto-crítica etc, conforme as exigências dos novos pressupostos do mundo da produção e do consumo: serão tais concepções garantidoras de consciência crítica⁵¹ e independência em relação aos modelos culturais postos hegemonicamente hoje⁵²?

A nova LDB e o Plano Nacional de Educação estão propondo que o aluno ingresse na escola aos seis anos, que o ensino fundamental aumente de oito para nove anos e que o educando tenha uma jornada cada vez maior na escola, passando das atuais quatro horas (quando isso acontece) para sete horas diárias. Na perspectiva do modelo hegemônico parece importante que isto ocorra na medida em que o aumento da escolaridade favorecerá uma qualificação mais sólida para o processo de produção econômica que os novos tempos demandam. A realização de atividades complementares às aulas, na escola, com colegas e com assessoria de pessoal especializado, da mesma forma, como gestores afirmam, garantirá padrão de qualidade, capaz de colocar a criança em condições de igualdade nas diversas relações sociais em que se coloca? Assim, a criança *orientada* poderia, mais autonomamente e com mais qualidade, desempenhar a sua situação de indivíduo em formação. Mas será isto suficiente à formação para a autonomia consciente, crítica, que habilite pessoas a interferirem nos destinos da história a ser construída, a qual, para o modelo hegemônico, já está determinada?

A concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à *independência cooperativa* que os sujeitos envolvidos, “problematizados pela autoridade legítima”, são capazes de realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis. A relação pedagógico-política que se trava entre os sujeitos envolvidos num determinado processo de ensino-aprendizagem é mediada por “jogos de poder”. É nestas relações que se constituem ou não as condições de possibilidade para a instauração da liberdade. Por isso é que a autoridade

⁵¹ Falamos de consciência crítica no âmbito da ação consciente e coletiva, ou seja, a consciência do “dever pessoal cumprido” é uma dimensão – ao estilo do imperativo moral kantiano, ou seja, é necessário que eu faça tudo aquilo e tão somente o que eu admito que outros também o façam – fundamental, indispensável, mas não suficiente. Adotar uma criança abandonada é importante, mas não suficiente para que a organização que excluiu a criança adotada e outras tantas possa ser mudada. Isso porque adiante outras crianças serão excluídas, como parte constitutiva do modelo de organização da vida das pessoas que está sendo adotado.

⁵² Lembramos, aqui, a obra de Bourdieu *Sobre a televisão* e o texto *Sobre a semicultura* de Adorno, obras citadas nas Referências.

em Freire é “uma presença formadora”, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca desperta da liberdade.

2 BUSCANDO AS RAÍZES DA AUTONOMIA E SUA RELAÇÃO COM AUTORIDADE E LIBERDADE

Originalmente, o termo autonomia - autós - significa *por si próprio ou de si mesmo*. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta.

Tendo por base a tradição filosófica, *autonomia tem* sua origem fortemente marcada por Kant, o qual procurou designar a independência da vontade em relação a todo o desejo ou objeto de desejo e a capacidade dessa mesma vontade do indivíduo para determinar-se, sempre em conformidade com uma lei própria, a da razão. Kant contrapõe a *autonomia* à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Da mesma forma, os ideais morais de felicidade ou de perfeição supõem a heteronomia da vontade, supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua e própria. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como razão prática) é a liberdade no sentido positivo. A lei moral não exprime nada mais do que a *autonomia* da razão prática, isto é, da liberdade. Do exposto decorre que, em face dessa capacidade para a autonomia, todo ser humano (racional, ou seja, capaz de fazer uso de sua capacidade de independência através da razão) deve considerar-se autor ou fundador de uma legislação universal. Tal permaneceu o conceito clássico da *autonomia*. Mais genericamente, fala-se hoje, por exemplo, de um ‘princípio autônomo’ no sentido de um pressuposto que tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação (KANT, 1996).

Kant desenvolve as suas reflexões pedagógicas tendo presente o constructo filosófico acima anunciado, buscando atender às exigências da constituição do “imperativo moral” que recai sobre o indivíduo, cuja observância garante a esse mesmo indivíduo autonomia.

A questão central em Kant parece ser a seguinte: para além de relações pedagógicas na atividade formativa ou no processo formativo que se dá entre educador e educando, há o

problema do mundo que depende do homem para ser construído. A educação, assim, deve dar-se em plena sintonia com a realidade imediatamente vivida para que o homem possa transformá-la.

Há uma fantástica aproximação, a partir de perspectivas epistemológicas e sociais diferentes, entre a reflexão kantiana e a afirmação de Freire. Destacamos um elemento que tem sido objeto de muitas dúvidas e questionamentos feitos por professoras e professores que temos visitado, buscando interlocuções em torno da relação entre autoridade e liberdade: é possível garantir liberdade, tanto ao educando quanto ao educador, diante do exercício da autoridade por parte de alguém? As diferenças político-antropológico-pedagógicas entre Freire e Kant - “social” e “individual” - não impedem aproximações entre estes pensadores, em especial no que diz respeito à constituição das condições de liberdade pelo ser humano.

Kant foi aqui retomado porque a sua reflexão, pensamos, é provocativa e influenciadora das produções seguintes sobre moral, autonomia etc. Mas a discussão que propomos neste texto inverte o ponto de partida kantiano e a reflexão é elaborada a partir das condições de possibilidade dos humanos, isto é, face o mundo da não liberdade, da autoridade autoritária e, não raras vezes, da heteronomia - ou, até, da anomia.

Paulo Freire, por sua vez, não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia*, a priori, anterior ao que a experiência refletida torna possível. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa”, conforme reflexão exposta em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e outros escritos. Mais ainda: Freire intitula *Pedagogia da Autonomia* a uma de suas últimas e principais obras refletindo exaustivamente temas como *autoridade*, *liberdade*, *competência*, *ética* etc. O que leva Freire a apresentar, assim, a sua reflexão sobre *autonomia*? É, pensamos, a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade.

O fim da opressão do ser humano e a conseqüente libertação e inserção em processos sociais de construção da vida, em especial o respeito à dimensão humana do educando, conforme Freire, passam pela construção da *autonomia* do mesmo. Para tanto há que se criticar (no sentido original de “pôr em crise”) permanentemente “à malvadez neoliberal, ao cinismo da ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1997, p. 15). Talvez possamos pensar que, ultrapassado o período de “morte” violenta e física, pela força repressiva e pela tortura físico-formal, hoje milhões de pessoas pelo mundo afora, não diferente do que ocorre no Brasil, são diariamente “torturados” face às incertezas do futuro, não apenas na dimensão existencial, mas, especialmente em relação às incertezas e inutilidades diante do mundo do trabalho. Pois, de outra forma, não se justifica a preocupação

com *autonomia*, porque a história já está 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 própria história. O que ocorre, segundo Freire, é que a “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (1997, p. 21). Ou seja, diante de tal assertiva, como pensar a construção da autonomia? Não há o menor sentido pensar em formação crítica e autônoma se a história já está dada, definida, ou se é feita apenas por alguns iluminados. E isso interfere no cotidiano da formação das pessoas e, em especial, dos educandos e dos educadores na escola.

A autonomia realiza-se historicamente, no saber-se limitado, programado ou inacabado mas esperançoso que todo o homem e toda a mulher possa 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, 1997, p. 126). E Freire continua: “Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados”. É quando “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, segundo Freire, é um dos saberes necessários à prática educativa, dimensão essa inteiramente antropológica, pois não é possível pensá-la sem admitir a *inconclusão do ser que se sabe inconcluso*. Defendendo a presença da autoridade legítima do professor e da professora, Freire afirma que é essa consciência de inacabados...

[...] que nos faz seres éticos. O respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a

liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1997, p. 66-7).

É com esta longa afirmação que é possível destacar em Freire a reflexão sobre “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando” (1997, p. 65), onde o que aparece em destaque é a coerência que é exigida de quem busca e defende a *autonomia* do outro, 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” (1997, p. 69).

Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua *autonomia* e a sua identidade no processo, Freire aponta uma exigência de *realização* e não de *negação* deste conhecimento, o que demanda reflexões críticas 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 grande esforço do educador no sentido de diminuir, cada vez mais, a distância entre o que é dito e o que é feito.

3 AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: DISCUTINDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciar esta reflexão apontávamos para a indispensável relação entre autoridade e *autonomia*, ou seja, a autoridade legítima, conforme Freire, que possibilita a instalação de condições para a construção da *autonomia* séria, competente, comprometida etc. A autoridade, neste sentido, tem a indispensável presença na formação dos educandos para a autonomia. É o que Freire (1997, p. 78) afirma na citação abaixo, aqui retomada na perspectiva da construção da autonomia:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha

presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.

A autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana. Mas pode, essa mesma autoridade, conforme defende Freire, ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma mas comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos.

A *autonomia* é construída, em relação à formação escolarizada, frente a 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. O fundamental é perceber que,

se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vai construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a sua *autonomia*, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua *autonomia* que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...]. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua *autonomia* (FREIRE, 1997, p. 105).

Partindo da tese de que a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, é que Freire (1997, p. 118) 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. Para Freire,

essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse,

depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender (FREIRE & SHOR, 1996, p. 31).

Freire continua: “... corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela” (FREIRE, 1994, p. 23). A indispensável liberdade “é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1982, p. 35).

Ou seja, é decidindo, com os outros, que se aprende a decidir, por exemplo, num mundo repleto de “autoritarismos e licenciosidades”. A minha liberdade, a liberdade de cada um (*autonomia*) cresce no confronto com outras liberdades, com outras opções etc, com as diferenças, em cuja história de “perversão social e de exclusão” exige que se construa elos de encontros na busca desperta e utópica de relações sociais dignas para todos. É o que Freire reflete diante da relação entre pais e filhos:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua *autonomia*. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A *autonomia* vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria *autonomia*. Ninguém é sujeito da *autonomia* de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 1997, p. 120).

A humildade que permite que, sabendo dos limites, põe-se a caminha do ser mais. A coragem que, sabendo dos limites, tem claro o que quer e, então, avança no possível. Que sabe que nunca “está pronto”, que não se contenta com o que faz e que busca sempre avançar, analisando sempre as condições que existem como ponto de partida.

Portanto, liberdade, autoridade e *autonomia* são construções inseparáveis em Freire, o que garante um processo, em nível de escola, por exemplo, não descolado do mundo da vida e, por isso, comprometido com a construção de uma história mais solidária e mais humana,

como um ato também solidário de intervenção no mundo.

Freire é, sobretudo, extremamente exigente com a coerência pedagógica, ética, humana, social dos educadores:

Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita e de esquerda. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando (FREIRE, 1997, p. 123).

Ele é intransigente na luta apaixonada pela formação autônoma das pessoas, formação esta que “aposta no ser humano” e que não se dá separada de outras lutas.

Outro caminho, não descolado do que até aqui buscamos trilhar, para construir ou reconstruir a reflexão sobre autonomia em Freire é a relação que esta categoria tem com “conscientização, com construção ou formação da consciência, com a formação do espírito crítico etc e a busca desperta, pela curiosidade, da compreensão do mundo”. Assim, coloca-se Freire diante da questão:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga abrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do ‘senso comum’ (FREIRE, 1991, p. 113).

É possível defender a tese de que o diálogo em Freire é a condição indispensável de formação para a autonomia:

Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (Freire, in FREIRE & SHOR, 1996, p. 127).

Os seres humanos vivem permanentemente em tensão entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A dimensão física do humano, reino de necessidades, não está posta, como em algumas teorias clássicas ou pós-modernas, independentemente da liberdade. Mas 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 moral, então, que é uma dimensão do social do qual os humanos participam, regula as ações dos indivíduos. Assim, a busca da autonomia está, em Freire, diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização tanto da necessidade quanto 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 ele 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, dos outros etc. Freire acentua, neste particular, a dimensão política e a formação da subjetividade através das reflexões sobre consciência e conscientização. Quando os/as professores/as escrevem os seus relatórios, as suas dúvidas, as suas práticas, os seus memoriais, em torno dos quais, felizmente hoje muitas salas de aula constituem-se, descobrem-se como subjetividades, cujas identidades não estão constituídas. Esse jogo de descobrir-se – gente que pensa e age - ao recompor a sua trajetória, faz parte desse jogo de descobrir-se e afirmar educador/a, não por acaso, mas desenvolvendo a dimensão docente que cada um/a traz consigo.

E é nesse contexto que se coloca a compreensão 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. Mais: a autoridade é positivamente posta como condição de possibilidade para a autonomia e para a liberdade. Autoridade esta que supera tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. Há em Freire uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável diante de um mundo que precisa ser construído com referências éticas universais, ou, de outra forma, válidas para todos os humanos.

Freire, assim, fala da autonomia pela via da conscientização. Na relação de aprendizagem, pensamos, o autor não descarta, na perspectiva da formação para a autonomia, dimensões como educando ativo, mediação pelo diálogo, mudança das atividades

relacionadas com o conteúdo que tenha como ponto de partida a própria realidade cultural do educando etc. Em particular, o diálogo, sendo uma exigência existencial, é uma relação de criação que educador, educadora, educando e educanda produzem. Educando, na criação dialógica, encontra-se a *caminho da formação* para a autonomia. É, o diálogo, a condição de possibilidade para a problematização do senso comum, das ingenuidades, tanto do educando quanto do educador, cuja superação permitem-lhe situar-se no mundo de forma autônoma, mas com os outros.

É possível e fundamental⁵³ demonstrar que Freire tem um projeto político-pedagógico a partir do qual entende que deve se dar a ação e a reflexão do educador. A práxis pedagógica a que se refere Freire envolve o mundo das relações mais amplas nas quais educador e educando atuam. Mas para captar essa dimensão não há outra saída senão entrar em sintonia com essa história que acontece cotidianamente. Mas é imprescindível a ação político-pedagógica de alguém para que, nestas relações sociais amplas, os sujeitos possam atuar de maneira crítica, criativa, independente, autônoma, mas sempre solidária. Portanto, as ações de intervenção social a favor da cidadania autônoma dependem de *formação*, não apenas de formação escolar.

A questão é que o ponto de partida é extremamente exigente e complexo, ou seja, a situação sócio-econômica em que vivemos é das mais desumanas. Mas esta é a referência a partir da qual deve-se iniciar o processo de ação com os sujeitos com os quais buscamos eticamente atuar como educadores.

Parece que Paulo Freire busca, no mundo da vida e das experiências de sofrimento e de construção solidária de produção da vida, referências para suas análises político-pedagógicas, fundamentos para a defesa tanto da importância da escola para a construção de alternativas de sobrevivência ética quanto da constituição da autoridade do professor a favor da autonomia dos educandos.

A importância da atuação coletiva, do encontro com os outros para atuar na construção de relações mais humanas, é fundamental para Freire e para seu conceito de autonomia. É *o encontro*, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida

⁵³ Particularmente neste momento da sociedade brasileira e, em particular, da escola, ou seja, necessário se faz que se demonstre, pela prática refletida, que nem todas as pessoas deste País aceitam a teoria do inevitável, do fim da história, como o havia anunciado Fukuyama, o que equivaleria ao pleno funcionamento da lei de mercado. O mesmo Fukuyama já está revisando sua tese – “o fundo do problema é que a liberdade de mercado não é aquilo que pareceu ser... em muitos casos é justificável a intervenção do Estado”. Será que os formadores de opinião no Brasil, que haviam se entusiasmado com as tese de Fukuyama, terão a mesma sensibilidade e a mesma “honestidade científica” do autor citado? Por isso, é fundamental, ao mesmo tempo, que as pessoas que pensam desde a contracultura, mostrem que são capazes de criticar, propor e implementar projetos alternativos com qualidade, ética e competência.

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 são autônomos, mas em permanente relação uns com os outros.*

Também os conceitos de tomada de consciência e conscientização em Freire são caminhos que possibilitam pensar a dimensão da autonomia. Há um processo descrito em Freire para que o humano alcance o estágio da conscientização e, pensamos, conseqüentemente, da autonomia. É como que uma possibilidade de poder transitar por diferentes estágios para que se chegue a um momento de consciência interferidora e autônoma no mundo. Isto é, estágio em que o humano faz história, cria cultura de forma crítica e consciente (FREIRE, 1980).

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, este, desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária “tomada de atitude” diante do mundo em que ele se insere. E isto só é possível na dimensão da autonomia que torna o sujeito capaz de, sabendo-se incompleto, inacabado, possa agir teórica e praticamente. Ou, conforme afirmação de Chomsky, discutindo a necessidade da autoridade paterna no desenvolvimento da criança: “... crescer significa ampliar a autonomia e o autocontrole, expandir a faixa de opções legítimas, assim como a capacidade de exercê-las” (1997, p. 132).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CHOMSKY, Noam. *Segredos, Mentiras e Democracia*. Brasília: Editora UnB, 1997.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. *Crítica da Razão Prática*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

MAKARENKO, Anton S. *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1957.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio, ou, Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.