

Paulo Freire e o Conceito de Autoridade em Programas de Formação de Professores¹

Gomercindo Ghiggi

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Resumo

O texto tem a pretensão de dar destaque à origem dos conceitos de autoridade e liberdade em Paulo Freire. A pesquisa considera autores diversos estudados por Freire, com destaque para questionamentos que conduzem tanto a aproximações do texto freireano com outros autores quanto a avanços na produção conceitual que o autor agregou a sua obra a partir de *fecundos* diálogos com a própria experiência. O texto é desdobrado pela exposição de conceitos como autoridade epistêmica, autoridade moral, autoridade pedagógica e autoridade política.

Abstract

This article aims at highlighting the source of Paulo Freire's concepts of authority and freedom. This research takes into account authors studied by Freire, paying special attention not only to the relation between the freiran text and other authors, but also to the developments of conceptual production based on the dialog with his own experience. This text deals with concepts such as epistemic authority, moral authority, pedagogical authority and political authority.

1. Contexto de reflexão do conceito de autoridade em Paulo Freire

O presente texto tem inspiração inicial na fala de Martins:² “nos resíduos (...) estão as necessidades radicais (...) que não podem ser resolvidas sem mudar a sociedade, necessidades (...) que agem em favor das transformações sociais, que anunciam as possibilidades contidas nas utopias (...)”. É declaração que leva o autor a afirmar “que é preciso juntar os fragmentos, dar sentido ao residual, descobrir o que ele contém como possibilidade não realizada (...)”. Embora estudos abordem, por motivo epistemológico, com “objetos” singulares, é fundamental trabalhar para juntar fragmentos, construir sínteses provisórias para dar sentido à vida e à permanente luta humana por ultrapassar os limites do

tempo presente e evitar o relativismo cultural. A proposta político-epistemológica pode dar-se pela retomada do conceito de classe social como dimensão de análise do lugar desde o qual os humanos produzem a vida e como condição de possibilidade de compreensão do sofrimento, da alegria, do amor ou da própria negação da humanidade em cada homem e em cada mulher. Para que isso ocorra, defendo, com Freire, a necessária presença da autoridade político-pedagógica para problematizar o tempo e o espaço presentes e as condições em que vivem os humanos. Nos processos de formação, a tarefa fundamental da autoridade é discutir condições de possibilidade de superação filosófico-científica de absolutismos e relativismos, particularmente presentes no campo da educação. A proposta é desenvolver a discussão acompanhando Freire quando reflete condições de possibilidade de superação de comportamentos políticos e pedagógicos, produzidos por autoritarismos que esmagam a criatividade e a humanidade nas pessoas, ou originados por posturas licenciosas, processos, ambos, negadores da liberdade humana. Para tanto, na constituição do presente texto, onde a educação é tema central em contexto de crise gerada e globalizada, está a compreensão da necessidade da teoria enquanto possibilidade de reflexão e representação do mundo que, para Chauí³, não deixam de ser “momentos da práxis tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais”. Larrosa⁴ também ajuda a justificar o compromisso que é necessário assumir com a teoria, autorizando a afirmar que este texto “talvez possa designar-se como um trabalho de ‘teoria’, se por isso entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado”. Tomar a teoria como ferramenta para pensar a educação, em contexto sócio-econômico e político como o que envolve estudos anunciados neste texto, passa pela revisão e construção de referenciais para revisar a própria teoria, colocando-a a serviço do diagnóstico e da compreensão do presente.

É nesse contexto que cabe perguntar como organizam-se as relações sociais, em particular a educação, a partir do que, com Martins, proponho “juntar fragmentos”, buscando, como método, descobrir o que os mesmos (fragmentos) trazem consigo. O ponto de partida é o complexo momento pelo qual passa a humanidade. Os humanos encontram-se no limite das possibilidades de suas compreensões e ações, desde a explicitação cada vez mais tensa e intensa das diferenças individuais, o que ocorre ante a impetuosa explicitação da relação entre universalidade e identidade. As pessoas carregam consigo sua origem, formação, cultura⁵, enfim, o jeito de reconhecer o mundo e nele agir. Cada humano tem entendimentos diferenciados do mundo. As ações, conseqüentemente, são diferenciadas. As mensagens sociais são recebidas de maneira diversa, encerrando a construção e a definição de regras, normas sociais de comportamento necessárias e esperadas de todos quantos vivem em sociedade. São dimensões éticas que percorrem frágil linha compreensiva, passando pela discussão acerca de dogmatismos e relativismos, condicionando o agir humano. A sociedade, por suas instituições, afirma que é necessário firmar e formar conceitos, imaginários e representações que ajudem a estabelecer regras que condicionem a

compreensão e o comportamento das pessoas, as quais nem sempre aceitam imposições sociais. Quem por agir sem limites ou por não acatar imperativos morais que a sociedade impõe, justamente porque não aceita as mensagens que as instituições divulgam, é considerado marginal, que transita à margem de comportamentos normais nas condições vigentes. Aos marginais reservam-se ações corretivas na escola, nas instituições especializadas e no seio da própria família, para o que são acionados sistemas punitivos, processos de negação da própria liberdade.

A segunda afirmação (motivação), reveladora da importância do trabalho docente na formação crítica e ética dos humanos, tem a autoria de Freire⁶: “a posição dialética e democrática implica (...) a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditória pelas atitudes autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas”. O reconhecimento do movimento dialético no qual nos construímos intelectuais educadores não implica a negação da democracia. Pelo contrário, penso com Freire, somente a aceitação das tensões próprias dos movimentos humanos possibilita a democracia, condição de possibilidade de todos poderem dizer a sua palavra. É tarefa do intelectual realizar intervenções na formação humana. A omissão é tão nefasta quanto posturas autoritárias em sua tensa relação de negação da liberdade, que, pela investigação, produção e intervenção constrói sentido à inserção na mudança de sistemas de ensino, em contextos globais. A tarefa é interrogar evidências, constructos, postulados, verdades do senso comum⁷, questionando hábitos, comportamentos, maneiras de fazer e pensar, pela radicalização da crítica, conforme Oliveira⁸, incluindo a crítica ao saber instituído e ao não saber e atitudes, não pouco academicistas, de negação do conhecimento não científico e não sistematizado. É fundamental o combate acadêmico para evitar que teorias, modismos e intelectuais⁹ ossifiquem-se ou transformem-se em senso comum a serviço da produção de explicações naturais, inevitáveis e únicas do mundo. Senso comum que, essencial à reflexão, não raro adota, referencialmente, o princípio da realidade, que, para Oliveira, “...ao contrário do realismo de que se autovangloria, é completamente anti-realista: ele é imediatista, congela o futuro e o antecipa numa presentificação. (...) há somente um presente, que se não for aproveitado agora, perdeu-se.” Para o autor, a “aceitação do status quo é uma consequência das mais importantes do ‘princípio da realidade’. A intransponibilidade da situação social, da estrutura social de classe, aparece então como mostra de realismo, quando ele é um perigoso sintoma de conformismo”.¹⁰ É fundamental a “disposição ética” para assumir a tarefa de “manter-se no terreno crítico de uma produção intelectual que recusa ‘o pensamento único’, o conformismo bem remunerado e os álibis para transitarem da esquerda para a direita, pretextos bem pensantes por trás dos quais esconde-se uma nova posição de classe(...)”.¹¹

Para organizar processos formativos capazes de interferir em cotidianos e imaginários como acima apontados, partindo da escola, ponho-me em posição de acordo com as teorias que apresentam teses a favor do educando sujeito, portador de experiências,

cultura, saberes e poderes com os quais vai à sala de aula, sujeito, assim, social e de linguagem, não mero ente metafísico. Entendo, porém, que isso será processo qualificado e organizado na justa medida das possibilidades dos educadores de assumirem tarefas políticas e pedagógicas e desenvolver, pelo diálogo, não apenas atitudes de troca, mas de disputa e formação na perspectiva de projetos que dêem organicidade aos humanos na busca por uma sociedade mais justa, partindo de competentes problematizações do que vem sendo feito. É diálogo que deve propor-se, desde a escola, à discussão acerca de procedimentos pedagógicos e políticos capazes de colocar as pessoas em situação de responsabilidade social suficiente para inserção em projetos de discussão e definição de estratégias de produção de alternativas que potencializam a vida, particularmente a excluída. Assim, ao educador cabe criar espaços institucionais e intencionais para que essa troca e o diálogo problematizador aconteçam.

2. A importância de Paulo Freire

Pensar horizontes que ultrapassem o mundo imediato¹² é desafio que se coloca para educadores, particularmente atuando em contexto pautado pela cultura consumista e imediata de que o futuro é hoje, apostando que a vida não passa da aceitação de prazeres que a adaptação às necessidades possibilita, embora logo adiante seja imposta rigorosa renúncia pela restrição às condições materiais ou pelo necessário cuidado de si que se impõem, com base à indispensável saúde e a tão sonhada longevidade (tábua de salvação) ou na forma de novas tiranias: da beleza, da estética e da imagem. É nesse contexto que os humanos encontram-se contemporaneamente: encruzilhada potencializadora de reflexões sobre o sentido da existência e da razão pela qual apenas um terço da humanidade tem acesso aos bens simbólicos e materiais produzidos.

Decorre do exposto exigências de formação e trocas diversas de compreensão do mundo, possibilitando a problematização das vivências individuais e coletivas. E é por essa mesma razão e contexto que busco resgatar e recriar concepções de autoridade e liberdade em Freire. Procuo demonstrar que este autor tem um projeto político-pedagógico a partir do qual, recuperando a prática da autoridade do professor¹³ em sala de aula, mediada pelo diálogo, busca superar autoritarismos e licenciosidades, estas também instâncias opressivas ao permitir ao mais forte agir livremente, para o que é imperativo construir um conceito político de disciplina. A respeito, acompanho Freire: “resultando (...) do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.” Para o autor, “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade”. Freire conclui o

raciocínio afirmando que “autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento” que negam o que chama de “vocação ontológica do ser humano”.¹⁴ Tal análise pretende dar conta da compreensão das relações sociais e da constituição de constructos e referenciais teóricos formadores de consciências assujeitadas e produção de modelos comportamentais. É estribado nessa afirmação que sustento que as concepções de autoridade e liberdade em Freire são construídas com base em práticas¹⁵ que têm em vista a produção do conhecimento e a transformação social, através de juízos de valor que a realidade possibilita e a ontologia humana exige.

Busco, da mesma forma, a construção de evidências que dêem visibilidade à idéia de que a elite, que organiza e distribui o poder em sociedade, tem seus mecanismos de formação à constante e necessária renovação e construção de instrumentos de manutenção e consolidação do modelo dominante. Exclui idéias e pessoas contestadoras do estado vigente pela construção de modelos culturais fabricados e flutuantes, produzindo estupros simbólicos e culturais tanto para o mundo infantil e adulto quanto para a perspectiva política em geral. Há um novo domínio cultural que se dá pela liberação geral e irrestrita, onde a permissividade ou lassidão é estimulada entre súditos com a finalidade de desviar a reflexão em torno da condição histórica em que os mesmos vivem. A própria transformação da infância em negócio, viabilizado e com visibilidade exposta especialmente pela televisão, faz parte do jogo. Embora a sociedade, em particular por meio de suas instituições formadoras, torne-se a cada dia aparentemente mais permissiva, ela cobra eficiência, disciplina e respeito¹⁶, paradoxo que é imperativo que a geração atual aprenda a questionar.

Em contexto como acima resumido, por que Freire, fonte principal para diálogos acerca de formação humana? Freire porque é freireano, filósofo que, se não inaugura (no Brasil), dá consistência à pedagogia crítica, fomentando práticas coletivas que sustentam a idéia de que a educação pode servir à transformação social, pois, como a cultura, sempre está envolvida com mudanças ao formar identidades e subjetividades, trazendo para o cenário da educação novas vitalidades. Freire porque é capaz de ajudar teóricos a reconhecer que a atividade pedagógica dominante, normalmente presente em escolas, estava “(...) acorrentada a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade a nível ideológico, através do contrato lockeano, pelo qual relações assimétricas de poder são legitimadas sob a bandeira da agência autônoma e da livre competição no mercado capitalista”.¹⁷ Freire porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência empírica;¹⁸ porque desconstrói axiomas filosóficos e pedagógicos que, embora, por outros pensadores tematizados, são dimensões fundantes à ação política docente, combatendo absolutismos e relativismos, cujos preconceitos e dogmas são balizas permanentes à demarcação de campos epistemológicos e políticos. Leituras pós-modernas, a um tempo que constróem condições de possibilidade de criadoras desdogmatizações,¹⁹ que permitem reconhecer as diversas consciências como formação, pouco colaboram na constituição de critérios problematizadores de consciências individualizadas e não pouco fundamentos

exclusivos de ações dela decorrentes. Porque Freire, sempre atual, quer que seu pensamento seja recriado. Não quer discípulos, nem seguidores, mas recriadores curiosos de seu pensamento e de sua própria curiosidade epistemológica. Arrisco, ainda, defender a imperativa presença de Freire em reflexões político-pedagógicas porque é necessário confrontar a validade de seu texto com as urgências do presente. Retomo Freire porque acredito que seu programa político-pedagógico é projeto possível e que pode ajudar a construir contra-hegemonia necessária para enfrentar o fatalismo cultural excludente que quer impor-se como único expediente. Estou de acordo com Torres quando afirma que “...é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”. Torres desenvolve a afirmação baseado em reflexões do próprio Freire, defendendo que a importância da educação está na reconstrução “da cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular (...) como instrumento de luta da contra-hegemonia(...)”. Conclui Torres afirmando que “a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade – em termos gramscianos – um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores jovens(...)”²⁰, onde o advento do novo ocorre na contradição e na possibilidade de diálogos com diferentes. A esperança de Freire é que as relações resistentes e combativas, fraternas e solidárias também se globalizem, a menos que permaneçam à margem desse movimento histórico de globalização. Retomo Freire porque é um pensador que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia²¹, buscou superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização do próprio estatuto de verdade das pedagogias críticas. Freire porque enquanto pensador do seu tempo coloca à disposição da sociedade fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas, nem por índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que se propõem referenciar práticas humanas, mantendo como direção a dúvida, não apenas princípio epistemológico, mas político. É por isso que Freire dá o que pensar, colocando à disposição do mundo contemporâneo possibilidades de confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações humanas, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas, conforme modelo cartesiano.²² Freire porque busca refundamentar a educação tanto em sua base epistemológica, ética²³ e política. É um pensador/educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na própria condição histórica em que vive, possibilitando-lhe tornar-se ator de relações dialéticas de comunhão e confronto com outros sujeitos. Sujeito não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade - ou fundamento metafísico de todos os entes - mas ser histórico que se vai constituir, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega consigo. Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não tem por meta a busca da verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo, assim, ao

comportamento, atitude filosófica. É assim que Freire acaba tendo significado: contra todas as erudições em torno da negação da possibilidade de alguém ajudar outro alguém a conscientizar-se, é um pensador que sensibiliza educadores talvez porque é pessoa e educador que não necessita gravar em placas de bronze suas reflexões e ações, desacomodando muitas pessoas com mensagens de esperança e inconformismo permanente em relação às injustiças...²⁴

Tendo presentes as razões acima, de Freire destaco que o exercício da autoridade político-pedagógica é condição de possibilidade à instauração de processos de formação para a liberdade e para a autonomia e, estas, condição de possibilidade para o exercício da autoridade que supera práticas autoritárias e licenciosas. É dessa forma que se colocam, em Freire, perspectivas de formação de educandos para o exercício da cidadania crítica, com competências para realizar intervenções na sociedade, autônoma e criativamente, a partir do que a liberdade e a autonomia podem constituir-se.

A obra de Freire permite afirmar que há uma diretriz política e técnica que possibilita fundamentar dimensões epistemológica, política e pedagógica, o que torna a retomada das concepções de autoridade e liberdade imperativa, enquanto eixo fundamental para a reflexão acerca de projeto histórico. Retornar a Freire possibilita afirmar que o projeto de organização das relações humanas ora hegemônico deve ser problematizado, pois, como assinala Caldera, “o mundo contemporâneo enfrenta, entre outras, uma contradição essencial: por um lado, o consumo ilimitado como lógica fundamental e, por outro lado, os recursos limitados de que dispõe a natureza.” O autor defende a tese de que a “civilização dos objetos descartáveis substituiu a possibilidade de uma civilização de conteúdo realmente humano.” É por isso que o “consumo indefinido”, onde firmamos o sistema contemporaneamente, “exige implacavelmente que as coisas se usem e se descartem a um ritmo e a uma velocidade que façam possível a produção de novos objetos que, quase imediatamente, deverão ser descartados para dar lugar a outros, e assim sucessivamente”, o que permite afirmar que “a lógica (...) se baseia não só na criação da necessidade e da forma permanente para poder manter a produção de objetos destinados a serem consumidos, nem somente no desfecho dos mesmos depois de usados, mas na velocidade, que deve ser cada vez maior, em que esses objetos devem ser descartados”.²⁵ A estimulação do consumidor dá-se pela disponibilização de recursos capazes de nos fazer sentir mais e pensar menos, o que pode dar-se pela televisão, pela qual (embora a possibilidade da argüição a favor da tese da importância à universalização de informações), agregada à publicidade que visa consumo, há um grande investimento na produção de lixo cultural, banalizador da “abjeta vida” que muitos humanos vivem, sem esquecer a idiotização que, sem espaço de criticidade, podem produzir programas copiados de modelos “forasteiros”.

Freire porque desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela tese (a semi-formação ajuda) da decadência da fala, da leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a

liberdade. Desautoriza aceitar que o mundo mudou “(...) radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, o que leva o autor a autorizar a “força das ideologias”.²⁶ Embora Freire desestrua totalidades instituídas a priori, pelos destaques a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e categorias que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito classe. Enfim, Freire desautoriza o discurso crítico que interdita e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade, guarida a quem autoriza a produção do contexto de desigualdade e malvadeza que busca hegemonizar o mundo da cultura e das relações sociais.

3. Do diálogo freireano à condição da liberdade ante a necessária autoridade

O contexto que tentei deixar a descoberto a partir do qual desenvolvem-se, hoje, as relações humanas, tanto no nível das privacidades quanto dos atos públicos, particularmente quanto às condições com as quais as pessoas lutam a favor da vida, são apontamentos, penso, suficientes para a discussão sobre fundamentos a partir dos quais Freire refuta o autoritarismo e a licenciosidade e afirma a liberdade em sua necessária relação com a autoridade. O que está posto é a dialetização do jogo filosófico que acontece entre dogmatismo e relativismo. A refutação teórico-racional da intolerância, dos atos totalitários e autoritários ajudaram a reconhecer a incapacidade de pessoas, por atos institucionalizados ou não, de dialogar, de ouvir, de pensar intersubjetivamente. As clássicas reflexões da filosofia política apontam, no nível das relações institucionalizadas, os atos totalitários como próprios da esfera político-estatal. Seriam estados totalitários, não próprios de modelos econômicos. Seguindo argumentos fisiocratas do século XVIII, a economia pertenceria ao mundo natural nas relações humanas e, logo, não haveria totalitarismo quando determinado modelo econômico impõe-se, tornando-se dogma ao liberalismo, afastando, por coerência, toda a crítica. Está em questão, aqui defendida com Kurz²⁷ outra tese: a da identificação da essência do totalitarismo e do liberalismo, na esperança de ter, anteriormente, sustentado essa assertiva, acreditando, com Freire, na possibilidade de avançar na compreensão e superação da cultura permissiva da afirmação da impossibilidade ou da necessidade da não limitação dos atos decorrentes de modelos econômicos e de comportamentos e compreensões da sociedade. Freire mostra-se pensador vigoroso ao apontar à necessidade de luta ética, radical, sempre amorosa, ante destinos traçados por grupos dominantes com poder e prestígio, dos quais derivam estruturas negadoras da liberdade à maioria dos humanos. Nesse contexto de negação da liberdade Freire afirma que prefere “ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas

agressivas e injustas de quem transgride a própria ética”. A liberdade que o autor defende é a humana, não submetida à de “comércio”, a qual, “sem limites é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver”.²⁸

As condições históricas a partir das quais impõe-se o desenvolvimento da reflexão sobre a liberdade remetem à pérfida idéia de que vivemos “livres”. Se não concordarmos com as medidas tomadas por nossos representantes (formalizados pelos poderes constituídos) podemos falar, remeter a indignação à “crítica”.²⁹ Conforme princípios originais do liberalismo podemos fazer de nosso tempo e de nossa vida o que entendermos mais correto e agradável. Os séculos XVIII e XIX foram pródigos na produção de teorias em defesa da possibilidade da liberdade e a sua utilização de maneira apropriada tão-só em relação ao bem-estar individual, admitindo, ainda formalmente, o mesmo direito aos outros. Porém, muitos governos, em momentos diversos, censuram e direcionam opiniões e escolhas individuais, impondo cultos, negando a liberdade de escolha de representantes da vida institucionalizada. Esse poder não poucas vezes esteve nas mãos de pessoas consideradas mais sábias e mais aptas à organização do bem comum, o que lhes conferiria autoridade. É o que ocorre com a teoria platônica cuja autoridade deve ser conferida a quem percorreu o caminho da verdade e da sabedoria, com a atribuição de organizar o governo. A liberdade está, assim, diretamente relacionada ao grau de certeza que há em torno da singularidade em discussão. Segundo Platão, dizer e exigir do outro determinado comportamento é legítimo desde que o anúncio seja correto. Impedir que alguém pratique o mal não significa negar a sua liberdade. Disso decorre que Platão trabalha o seu conceito de liberdade não como sinônimo de poder praticar atos livres tão-só, mas fazer o que é correto. O próprio Santo Agostinho distingue a liberdade de fazer escolhas da liberdade de fazer escolhas corretas. Na Idade Moderna governos abandonaram a tese da necessidade de guiar as pessoas para a realização de escolhas corretas, o que, pela ausência da imposição, criou espaços para ceticismos e/ou relativismos, exacerbados em tempos atuais. Assim, é possível pensar em liberdade negativa, na possibilidade das pessoas constituírem seu próprio e particular modo de ser, deixando para as escolhas particulares ou privadas a organização social, oriunda do somatório das boas e individuais escolhas.³⁰ Mas há a liberdade positiva, da qual é possível aproximar Freire. Se, por um lado, essa proposta é complexa em sua materialização, por outro, parece ser politicamente legítima se considerarmos, discutindo o conceito de liberdade em Locke, que as condições a partir das quais cada indivíduo movimenta-se em direção à liberdade são desiguais. A possibilidade da justificação da liberdade positiva em Freire encontra-se no argumento que cerca a possibilidade de sua sustentação ética, para além da razão lógica, mediada pelo diálogo, dimensão política principal no autor. Os processos derivados incluem informação e formação. Os jogos e a representação da verdade que dão sustentação à diretividade aqui proposta não tomam como referência arranjos privados, correndo o risco, o governante ou o educador, de coagir os outros em função do bem das pessoas coagidas, podendo materializar atitudes

novamente de interesse privado, produzindo movimentos (nazismo e estalinismo são exemplo) dispostos a eliminar pessoas para que outras se tornem livres. É possível que a defesa da tese da liberdade negativa não pouco tenha ocorrido em função do risco da tirania da liberdade positiva. Outra questão a ser enfrentada é o risco do relativismo moral, posição filosófica a partir da qual ninguém sabe se possui a verdade. Opiniões individuais ou particulares equivalem-se justo porque são expressão de vontades de liberdade individual. Da mesma forma, há riscos de sistemas ou pessoas reivindicarem o direito de dizerem aos outros quais verdades devem ser seguidas. Nessa dimensão é que aparece a problemática da interferência ético-dialógica na formação humana.

Diante de tensa relação entre autoridade e liberdade é que Freire possibilita perguntar: a autoridade está na força ou na persuasão, através do que instituições diversas (escolas, prisões, manicômios) desenvolvem jogos de poder e verdade com o fim de garantir moral individual e tematizar a idéia de ação errada atrelada ao indivíduo originador da mesma e correta atada à orientação institucional veiculada? Como superar a dicotomia da participação e da democracia num sistema ora autoritário ora democratista? Como garantir a liberdade ante limites e possibilidades nas condições históricas em que os humanos se encontram? Na busca de respostas, defendo, na provisoriamente própria de uma hipótese, que Freire elabora o seu texto a partir de experiências com vidas pedagógicas orientadas por projeto político que parte de uma constatação: a sociedade é injusta e o modelo cultural dominante usa mecanismos repressivos e ideológicos para a sua manutenção. O autor aponta explícita e corajosamente caminhos de libertação e com direção política, do que decorre a necessária presença da autoridade nos processos educacionais diversos.

A proposta freireana passa pela crítica à prática produtiva do poder autoritário, à construção da prática da liberdade, através da pedagogia da esperança e do diálogo. Sua perspectiva teórica ultrapassa os limites do autoritarismo e da pedagogia da licenciosidade como condição de possibilidade à problematização e qualificação do senso comum. A questão é não negar a liberdade (processo histórico) do outro mas, da mesma forma, não abandoná-lo sem referências para a sua formação³¹. A concepção de poder para Freire aproxima-se do conceito de autoridade que desenvolve, correspondendo à capacidade que humanos têm de, pelo diálogo, aceitando a diferença, problematizar o mundo vivido e a experiência imediata, desafiando o interlocutor à superação do estágio em que se encontra. A realização da possibilidade da “convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar com os antagônicos”³² possibilita a construção de perspectivas que ultrapassam a visão dicotômica de poder, compreendendo as relações humanas como interdependentes.

Se é fundamental reconhecer que as críticas que educadores têm feito ao planejamento, à execução, à avaliação do processo pedagógico, à ausência de democracia e à falta de oportunidade de participação, são legítimas, é imperativo admitir que democracia não pode ser confundida com produção de “licenciosidades”. Lutar por democracia não é

suficiente e não resolve os problemas com os quais defronta-se a escola hoje. São preocupações substanciais, porém em contexto de lutas globais que envolvem a revisão do constructo axiológico da sociedade na qual situa-se a escola. Freire revela o caráter da discussão que aqui instaurou: “o fato (...) de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa dever assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas - habituadas à opressão - a licenciosidades.” É uma teoria dialógica que nega tanto autoritarismos quanto licenciosidades. Afirmando a autoridade e a liberdade “reconhece que se não há liberdade sem autoridade, não há esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade.” O autoritarismo não sobrevive “sem negação das liberdades” e a “licenciosidade sem negação da autoridade”.³³ A história humana coloca como indispensável analisar a problemática relação entre liberdade e autoridade, que Freire coloca também em relação à disciplina, cuja defesa é tarefa de educadores, portadores do imperativo da formação. A liberdade, é razoável admitir, é conquista do ser humano ao longo do seu amadurecimento na história. O ser humano aprende a ser livre. Entre o “imperativo da liberdade absoluta” e os condicionalismos que cercam o humano, a questão resolve-se, para Freire, no campo da ação humana; mesmo que se admita que o humano é ontologicamente vocacionado à liberdade, a construção da liberdade é tarefa a ser realizada.

A própria reflexão em torno da problemática da autonomia a partir de Freire retoma a discussão da liberdade. Assinala que a criança faz longo aprendizado de liberdade para chegar à autonomia, aceitando, inicialmente e sem discussão, as normas postas pela autoridade, seja ela familiar, religiosa ou escolar-pedagógica. A fase heterônoma é superada pela percepção sensível-racional do mundo através da abstração e reflexão críticas, tornando-se capaz de revisar valores herdados e implementar mudanças. A passagem da heteronomia à autonomia tornará imperativo o processo de construção da liberdade particular de cada indivíduo. Porém Freire chama atenção para o perigo da cultura do “individualismo” e processos licenciosos que podem tornar a liberdade individual mecanismo de negação da própria liberdade e da liberdade dos que com ela vivem. Por esta razão é que uma proposta coerente com a educação para a liberdade inclui, necessariamente, a discussão em torno da autoridade do educador, buscando superar tanto o autoritarismo quanto a anomia (ambos históricos pressupostos de processos provocadores de transgressões de limites e valores proibidos por pactos instituídos³⁴), autoridade esta impensável alicerçá-la em dimensão pessoal, mas em sua postura ética e competente, conforme Freire, sem deixar-se levar por posições fáceis como as tirânicas. Esse processo de riscos é marcado pela criação de condições para que o educando faça o seu caminho, aceitando a possibilidade do erro. A relação entre liberdade e autoridade, portanto, considera a condição histórica atual, negadora da liberdade de ser sujeito a muitas pessoas, razão pela qual Freire fala que o “mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência

pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada”³⁵, contexto em que a “desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança”³⁶, admitindo que somos seres “condicionados mas não determinados. (...) Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”³⁷, negando-se a aceitar as teses da inevitabilidade, da inexorabilidade ou da fatalidade históricas, posturas derivadas, também, da descrença no Estado, na família, na imprensa e na escola. E como agir para que a liberdade criativa dos excluídos da vida seja respeitada? Como admitir a presença da autoridade no campo da construção de alternativas para a vida digna a todos? Para Freire, “não resolvemos bem ainda (...) a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”.³⁸ A reinvenção das diferentes formas de poder deve gerar discussões que conduzam à produção de alternativas para mudanças. Por isso é que o autor fala que a liberdade é “conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (...) 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. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam.” A liberdade, assim, transforma-se em “condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos”³⁹. Freire chama atenção (sem negar a vocação ontológica dos humanos à liberdade) para o processo histórico a partir do qual é possível identificar a sua negação sistemática. É assim que a concepção de liberdade vai sendo construída 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(...)’”⁴⁰. Portanto, a liberdade é dimensão essencial e exclusivamente humana porque envolve campo de decisão. É por isso que liberdade só ganha sentido quando relacionada ao humano, através do que tem estrutura e é possível identificar sua gênese. O humano constrói referências, torna-se imprevisível, agindo e reagindo na interação com os outros e com o mundo.

Na história da humanidade, racionalidade e liberdade estiveram ausentes. A dimensão da consciência da liberdade e de sua ausência é fundamental para que os humanos possam refletir a respeito. A consciência das possibilidades e dos limites de dispor de si, com os outros, para a criação no mundo, é condição indispensável para que humanos possam participar da história. Para Freire, essa é a dimensão dialética da busca desperta e livre da liberdade: “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”⁴¹. Por seu turno, o exercício da transgressão do limite, da construção de possibilidades criadoras relativas ao ato de poder dispor de si, dá-se em

situação relacional com alguma autoridade: divina, natural ou humana. Então, o que está em jogo é a condição de possibilidade da liberdade, tornando imperativa a reflexão acerca de modelos ou ações “coletivizadas” e/ou a influência da opinião pública e dos meios de comunicação na formação da consciência das pessoas, com a criação de processos de controle e criação de ideologias, situações em que a liberdade pessoal, social, psicológica e moral progressivamente diminui. O que é necessário admitir, segundo Freire, é que a liberdade não pode “ser pretexto para a manipulação”, mas geração de “outros atos de liberdade”⁴².

Estará a liberdade sujeita às condições de possibilidade de sua existência? Ou será ela constitutivamente presente nos humanos desde que se reconheceram como tal, pelo olhar, pela palavra que dirigem aos outros, no reconhecimento do e com o outro, na elaboração cultural que vão instaurando? No plano da ação, a afirmação ou a negação da liberdade dá-se pela ausência ou presença de coação. Na ausência de coação ou da violência externa é que se afirma que o humano é livre. Não livre é o humano quando forçado a agir contrariamente à sua vontade ou impedido de realizar o que deseja. Porém, a ausência de coação como condição necessária à liberdade não é suficiente para que a mesma ocorra. A falta de coação ou condicionamentos externos e, assim, a possibilidade de ação livre por parte do indivíduo, não são possíveis dada a finitude e a condição histórica em que vive. Há a condição de adesão consciente a valores propostos que na relação com o educando é parte constitutiva de sua formação, possibilitando, ao mesmo tempo, interferência externa, solidária, na consciência do sujeito e correspondente adesão a valores considerados legítimos. Uma das questões relacionadas às condições de possibilidade da liberdade dos seres humanos é, conforme o próprio liberalismo clássico, a justa articulação entre os poderes da sociedade e do Estado e a consequente criação da condição da instauração da autoridade política. É o jogo-limite entre a liberdade pessoal dos indivíduos e a autoridade necessária do Estado ou outra instituição social para garantir liberdades individuais. É a discussão que se instalou na modernidade. A tese defendida por Locke, por exemplo, é que sem a autoridade a liberdade torna-se frágil, inconsistente e restrita a grupos ou indivíduos cujas posições na sociedade têm, na relação de poder, hegemonia. Mas esqueceu, o mesmo Locke, que sua proposta garantia liberdade a um grupo (burguesia) em detrimento dos demais. Assim, mesmo as instituições sociais, como o Estado, criadas pelos humanos para organizar suas relações, nem sempre garantiram liberdade a todos. Talvez porque esquecesse que o mundo humano é essencialmente tarefa cultural, desafio permanente para a (re)construção do já construído e a construção de novos componentes culturais, parte integrante do mundo da vida de humanos em sociedade e não dádiva divina, natural ou obra de iluminados. A ação livre dá-se quando os humanos agem conscientemente, quando sabem o que fazem e por que fazem o que fazem, mesmo que enfrentando limites que as relações sociais impõem. O ser humano é tanto mais livre quanto mais responsável for, quanto mais razão houver na constituição dos atos praticados, considerando que a ação desenvolve-se à luz do conhecimento, embora insuficiente para compreender a

complexidade humana. Dessa referência conceitual-simbólica decorre que o humano, como ser de razão, é livre porque é causa de si na autodeterminação, tese sustentável tão-só frente à dimensão de universalidade dessa faculdade, ou seja, ser livre na relação, infernal ou não, com os outros. A racionalidade (não sem ela) pode ajudar o humano a tornar-se capaz de transcender o mundo da cultura e da sociedade já estabelecidos, instâncias limitadoras, mesmo que aí residam as possibilidades de sua realização. É nessa perspectiva que, conforme Mounier⁴³, “a liberdade não é uma coisa”, mas é vivida, existenciada por quem, na determinação histórica a que é submetido, pode decidir-se projeto, capaz de mudar os rumos da história que vive. A liberdade é conquista e não manifestação espontânea. A liberdade absoluta ou sem limites é “criação ideológica”, se mantido o constructo cartesiano em sua concepção iluminista original. Sem a defesa da liberdade na condição histórica em que ela se desenvolve não há defesa da liberdade abstrata. Esta é, sim, referência para a defesa das liberdades cotidianas.

Para a realização do conceito freireano de liberdade é indispensável a construção da linguagem subversiva 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”⁴⁴, tendo a consciência tanto da fragilidade com a qual organizamos ações contra-hegemônicas quanto da capacidade sistêmica de rearticular-se e mover-se a partir do terreno do discurso que se considera subversivo, negando, novamente, o movimento humano na construção da liberdade. A partir de contexto de desconstrução que nos envolve, torna-se possível questionar se o marco referencial e conceitual pós-moderno não é parcialmente responsável pela desmobilização que hoje experimenta a sociedade e a acentuada defesa de interesses particulares e individuais. Na medida em que temos, cada um, as próprias crenças e posturas teóricas não é lógico pensar que, da mesma forma, cada um irá realizar ações também particulares e individuais correspondentes? O desafio está posto, não por mero jogo de linguagem.

4. Ante limites e possibilidades, algumas conclusões

Assento-me com a esperança que Freire e Fanon carregam consigo em suas “biobibliografias” a fim de justificar a defesa da autoridade para construir a liberdade e a autonomia. Fanon, ao concluir a reflexão em *Condenados da Terra*, com expressão profético-messiânica, anuncia a esperança: “o dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos.” O autor lembra que os países colonizadores não cessam “(...) de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo.” Esses mesmos países,⁴⁵

para o autor, assumiram a direção do mundo com “ardor, cinismo e violência”, o que obrigou a manter “um diálogo consigo (...), um narcisismo cada vez mais obscuro(...)”, sem esquecer o mundo norte-americano a que o autor faz referência. Nós, finaliza o autor, “queremos marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens”⁴⁶, o que torna necessário criar centros de referência: para reflexão coletiva, para socializar experiências, para discutir e construir alternativas pela troca de falas e teorizações (sempre provisórias) em torno de práticas de vida e redes de solidariedade que dêem suporte aos avanços no nível das utopias propostas. Embora admitindo que não se trata de uma “regressão ao desejo de utopias”, é fundamental trabalhar com a idéia de que há etapas, em tempos e espaços diversos, que são inevitáveis para quem quer mudar a ordem das relações instituídas, admitindo que é decisivo poder contar com agentes para que ajudem a juntar fragmentos de vários eus e reuni-los em frentes coletivas dispostas à mudança.

Em Freire busco forças para avançar não apenas na análise do mundo da educação, mas, sobretudo, para permanecer indignado enquanto humanos estiverem sofrendo, desgraçada, incompreensível e desnecessariamente. Tomo de Freire a inspiração e a justificativa que o levaram a escrever “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. A referência, como forte é neste texto, é o contexto de “sem-vergonhice” e desesperança que toma conta do Brasil e do mundo: “sem poder negar a desesperança como algo concreto (...), não entendo a existência humana e a (...) luta para fazê-la melhor, sem esperança (...). A esperança é necessidade ontológica(...)”⁴⁷. Ana Maria Freire, elaborando o contexto da obra citada através de notas, lembra que Jaboatão foi “um espaço-tempo de aprendizagem” para Freire. A produção social de si e de seu tempo, dialeticamente o colocavam frente a “dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer. Assim, forjou-se Freire na disciplina da esperança”⁴⁸.

Ao ir finalizando provisoriamente esta reflexão, questiono-me pela capacidade que o texto de Freire carrega consigo enquanto provocativo ou, de outra forma, pela autoridade de Freire para propor mudanças. Constatado que Freire “perde”⁴⁹ quando se quer dele estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades que possam “cientificamente” fundamentar políticas educacionais; perde quando se faz de seu texto leituras “licenciosas”; perde quando, dada a sua penetração no mundo da escola, desqualifica-se a capacidade de compreensão e análise de professores, porque “cientificamente” insuficientemente. Temos dificuldades de entender Freire como um conceito (pedagógico e político) inspirador de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam a mudanças, tanto singulares quanto macro-estruturais. Do quadro de leituras perversas, afirmo: Freire demonstra⁵⁰ que é um surpreendente provocador de leituras e textos, argumentativa e eticamente consistentes, enquanto podem transformar-se em políticas públicas de educação e de organização de relações sociais. Freire é conceito que torna possível pensar a construção de um mundo em que ao mesmo tempo constituam-se condições de possibilidade para a igualdade e o respeito às diferenças. Encontro um

Freire que dá o que pensar, cujos conceitos modificam comportamentos: pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos. Um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, sendo informados e informadores, analistas sociais pesquisadores inclusive de sua própria ação. Um Freire que quer educadores reflexivos capazes de tomar o “fazer docente” como projeto pedagógico de investigação permanente, que, em confronto com referenciais teóricos, são capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizem e criem comportamentos a favor de mudanças na organização social.

Pelo exposto, de Freire destaco a urgência e a necessária retomada de conceitos como autoridade epistêmica, moral, pedagógica e política. A autoridade epistêmica constitui-se a partir da dimensão básica da atividade pedagógica: a relação dá-se sempre entre pessoas que carregam consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais primárias. A tarefa dirige-se à sistematização do capital cultural e conceitual de origem, à investigação e ao confronto permanente com outros saberes e teorias. A autoridade moral toma como solo básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a ontológica vocação do humano à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade para todos, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito tanto à qualificação das ações postas como necessárias no tempo presente quanto ao imperativo do devir humano que deve realizar-se em cada humano. A tarefa seguinte da autoridade, grudada em profunda coerência com a prática cotidiana, é a geração de condições pelos sujeitos à disponibilização para o diálogo, à crítica, para trocas, para olhar o mundo para além do que há, em determinado momento histórico, imediato e previsto, guiando axiologicamente movimentos humanos. A tarefa, não separada da epistêmica, é superar o senso comum, o mundo já produzido.⁵¹

A autoridade pedagógica, por seu turno, deve garantir condições a todos para a exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e ajudar a organizar ações coletivas que possibilitem trocas regradas e provoquem a produção de referências para confrontos permanentes entre comportamentos individuais e coletivos. Complementarmente, a autoridade política tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade e tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que originam referências com as quais a sociedade organiza-se. A elaboração de tais referências contribui para a identificação de construções culturais evitáveis, não pouco expostas como inevitáveis. A luta organizada e solidária, incluindo a “muscular”, é agenda permanente para a autoridade docente. Para além dos limites da sala de aula, a autoridade política do professor manifesta-se na medida que produz conceitualmente a realidade em que vive a comunidade de seus alunos ou ajuda a organizar ações coletivas qualificadoras da vida das pessoas. Embora por razões didáticas de apresentação, acima tenha indicado quatro diferentes dimensões da autoridade docente, as tarefas e agendas do educador não se dão separadamente. Como tarefa, há um processo formativo que demanda condições pedagógicas para a elaboração do conhecimento, referenciado por valores e projetos

políticos que lhes dão sentido de totalidade.

A autoridade em Freire é conceito que provoca demarcação epistemológica, política e ética. O autor é exigente com o modelo responsável pela produção social da educação, com os sistemas de ensino e com o corpo docente atuando num mundo desigual, o que o torna conceito provocador de novos conceitos e comportamentos: políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos. Freire, em diálogos formativos, superando quicá, na expressão de Kurz⁵², o “pessimismo cultural reacionário e ideologia liberal progressista”, transgredir códigos culturais do capitalismo, quando o que ensina objetiva produzir solidariedades, com novas orientações simbólico-culturais, pela crítica radical à ordem social exaurida, crítica esta não pouco descartada pela pós-modernidade. Os critérios de prestígio, boa aparência e domínio cultural amplo, estão, em Freire, desautorizados à legitimação da autoridade, novamente em franca posição transgressiva em relação a códigos capitalistas. Freire trabalha para que a gramática da vida faça parte da cultura escolar. Trabalha pela superação do individualismo solitário e do critério do mercado quando autorizam-se à organização da vida, mas que fragilizam, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as por fracassos, descontextualizando-as de suas histórias e conjunturas. Trabalha pela lógica emancipatória onde a reinvenção da vida é condição.

Do trajeto percorrido, embora breve, sobra a impressão recorrente de que a rejeição ao conceito de autoridade deve-se ao fato de terem estado, as autoridades (civis, militares, eclesiásticas, pedagógicas ou governamentais), historicamente vinculadas a ações autoritárias. A rejeição histórica que sofre o conceito de autoridade está bem mais instituída à sua vinculação a posturas autoritárias de quem, em algum momento, desempenhou função pública no exercício do poder. Em que pese a afirmação acima, afirmo, por leitura marginal, a presença histórica da autoridade que se constitui por complexas (e dialógicas) relações humanas.

Correspondência

Gomercindo Ghiggi, Professor da Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil.
E-mail: ghiggi@ufpel.tche.br

Notas

¹ O texto aqui exposto tem a intenção de destacar a origem dos conceitos de autoridade e liberdade em Paulo Freire (1921-1997). A pesquisa leva em conta autores estudados por Freire, conforme atesta Paulo Rosas (in Moacir GADOTTI. **Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, p.562), ao apresentar relação com mais de 250 nomes nacionais e estrangeiros, passando por expoentes filósofos. Tendo isso presente, é importante destacar questionamentos que nos conduzam tanto a aproximações do texto freireano com outros autores quanto avanços na descoberta de criações conceituais que Freire foi agregando ao seu texto a partir de *fecundos*

diálogos com a própria experiência e com outros pensadores. É um texto extraído da pesquisa que realizei para Tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal do RS, concluída em 2000.

- ² José de Souza MARTINS. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, p.23.
- ³ Marilena CHAÚÍ. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**. SP, Mais! 14/03/1999, p.3.
- ⁴ Jorge LARROSA. Tecnologias do Eu e Educação. In Tomaz T da Silva. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35.
- ⁵ No sentido de inteira experiência, incluindo a produção de bens simbólicos e materiais.
- ⁶ Paulo FREIRE. **Pedagogia da Esperança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.107.
- ⁷ O mesmo senso comum que, é provável, é usado para a compreensão do texto de Freire, quando banalizações podem ser disso decorrentes. Advogo, por isso, que é fundamental combater a leitura dogmatizada e banalizada de sua obra. Da mesma forma, defendo o fundamental combate à *dogmatização da leitura banalizada* e à *banalização da leitura dogmatizada*.
- ⁸ Francisco de OLIVEIRA. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.221.
- ⁹ Muitos dos quais, ontem marxistas, hoje pós-modernos sem referências, optam pela ênfase no discurso em detrimento das relações sociais.
- ¹⁰ OLIVEIRA, op.cit, pp.227-8.
- ¹¹ Idem, p.9.
- ¹² Mundo em que se paga pelo conforto antecipado; desativando razões para pensar o futuro (vira fardo; *tudo já passou!*).
- ¹³ Enquanto conceito de produção da dúvida em torno da maneira como o mundo, que quer ser humano, organiza-se.
- ¹⁴ Paulo FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1997, p.99.
- ¹⁵ Não fatalistas, mas históricas, cheias de *possibilidades*, embora não pouco restritas à *linguagem das possibilidades*, tendo presente o momento histórico no qual a vida desenvolve-se, admitindo que quando o discurso começa a ser elaborado a realidade enceta, da mesma forma, a ser transformada.
- ¹⁶ Para que as pessoas posam fazer parte da sociedade.
- ¹⁷ Peter MCLAREN. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. RJ: Vozes, 1999, p.28.
- ¹⁸ Ganhou estatuto e força explicativa, conquistando espaços a nível de educação brasileira e internacional.
- ¹⁹ Particularmente relativas às reivindicações de conhecimento universal, em suas tendências não pouco míticas, monológicas e monolíticas, embora conceitos provocadores de importantes tensões.
- ²⁰ Peter MCLAREN; Peter LEONARD; Moacir GADOTTI (orgs.) **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.97.
- ²¹ Adotando-a como ferramenta para entender a realidade, fazendo da realidade fenômeno da consciência, provocando-a (a realidade) a mostrar-se à experiência humana, através do desafio à própria prática.
- ²² Sem refutá-lo como sistema reflexivo.
- ²³ Condição de possibilidade de exercício moral mínimo visando ao que é necessariamente máximo na relação social. A ética não deve, por imperativo de separação, mistificar a discussão em torno de relações político-dialéticas com as quais envolvem-se os humanos. Ocorre que o conceito *ética* foi sendo progressivamente apropriado por políticas públicas e, não pouco banalizado, foi perdendo o vigor de crítica que o distingue.
- ²⁴ Embora o dito acima, a proposta não é a produção de discursos apologéticos, *plenos de elogios*, mas textos reflexivos que o próprio *corpus freireano* provoca.
- ²⁵ Alejandro S. CALDERA. **Os dilemas da democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1996, p.69.
- ²⁶ Paulo FREIRE. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000, p.49.
- ²⁷ Robert KURZ. **O colapso da Modernização**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ²⁸ FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**, p. 146.
- ²⁹ Sem conseguir, no entanto, materializar estruturalmente o próprio ideário do original liberalismo de John LOCKE (**Segundo Tratado Sobre o Governo**. SP: Abril Cultural, 1983), quando fala do governo que, constituído e eleito como

funcionário do povo para organizar as relações sociais, pode, por rebelião popular, ser destituído, caso não execute decisões tomadas pela maioria.

- ³⁰ Aqui seria oportuno pensar na proposta de Jeremy BENTHAM (**Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. SP: Abril Cultural, 1984), desde os princípios tanto da “*utilidade*” quanto da “*maior felicidade possível do maior número*”, a partir da idéia de que isso é possível desde que cada um “*faça a sua parte*” (o somatório das “*boas ações*” produzem a felicidade), sem considerar a possibilidade de alguém construir a sua própria felicidade tendo por base a infelicidade de outros e, da mesma forma, sem levar em conta os limites que muitas pessoas enfrentam para praticarem “*ações boas*”, impossibilitadas de “*busca da felicidade*” por insuficientes condições objetivas...
- ³¹ É claro, com a justa condição da possibilidade da criança, respeitando o seu desenvolvimento e suas capacidades, admitindo que as diferenças são acentuadas. Encontrei crianças, em minha recente incursão empírica (1998-9, em coleta de dados para Tese de Doutorado em Educação/UFRGS/RS/BR), com 9 ou 10 anos de idade, que não vêem TV e que o contato com o mundo da palavra escrita é através do “*jornal que o pai leva para casa com alguma coisa enrolada lá dentro*”. A outra fonte de informação é o rádio. Enquanto isso escolas de *alto padrão* e bilíngües, em grandes centros urbanos, realizam, desde a pré-escola, algo que *faz a diferença*, segundo seus pais: iniciar o ensino fundamental *fluyente em inglês, sabendo lidar com computador etc.*
- ³² FREIRE, **Pedagogia da Esperança**, p.39.
- ³³ Conforme já o afirmava FREIRE em **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, pp.210-11.
- ³⁴ A propósito, dá o que pensar o resultado de pesquisa realizado em São Paulo, junto a jovens recém formados em grandes Universidades paulistas: apenas 17% entendem que devem cumprir as leis vigentes.
- ³⁵ FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**, p.62.
- ³⁶ Idem, p.81. Diferentemente de “otimismo” (no sentido de ausência de materialidade para acreditar que o que desejamos possa realizar-se), praticamente impossível hoje, a esperança “é o que resta” enquanto condição de possibilidade de construção da história onde o humano deve ter lugar privilegiado na organização social (complemento meu).
- ³⁷ Idem, p.36.
- ³⁸ Idem, p.68.
- ³⁹ FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**, p.35.
- ⁴⁰ Idem, pp.59-60.
- ⁴¹ Idem, pp.105-6.
- ⁴² Idem, p.94.
- ⁴³ Emmanuel MOUNIER. **O personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976, p.109 e ss.
- ⁴⁴ FREIRE, **Pedagogia da Esperança**, pp.90-1.
- ⁴⁵ Embora fale genericamente da Europa, o autor fala particularmente da França “*introduzida por tudo*”, para explicitar o grau de “*invasão*” cultural europeu. Para os países “*do norte*” eurocentrismo e dominação são inseparáveis: outrora, pela produção de códigos (religiosos, econômicos, políticos e culturais) fundamentadores da explícita exploração e negação do não europeu; hoje a dominação continua pela via da “*análise crítica*” (uma das *bem comportadas* alternativas ao imperativo da “*colaboração muscular*”, cf. Frantz FANON. **Os condenados da terra**. 2ed. RJ: Civilização Brasileira, 1979, p.193), mesmo por “*intelectuais progressistas ou de esquerda*”, ao próprio código ontem produzido. E nós, *cá embaixo, ao sul*, nos *embasbacamos* com tais críticas e passamos a entender, afinal, que temos companheiros que, *lá do norte, referenciam nossas caminhadas rumo ao bem*. Afinal, assim como o humor, a crítica suaviza o ímpeto à *colaboração muscular*, embora é pertinente perguntar: como materializar a *luta muscular* sem teoria crítica?
- ⁴⁶ FANON, **Condenados da Terra**, pp.271-4.
- ⁴⁷ FREIRE, **Pedagogia da Esperança**, p.10.
- ⁴⁸ FREIRE, **Pedagogia da Esperança**, p.222.
- ⁴⁹ Falo de equivocadas leituras: há muito jogo que está sendo jogado para fazer de Freire um perdedor, no sentido de *não sentido* e de *desvios* diversos que teria provocado.
- ⁵⁰ A pesquisa que realizei para Tese de Doutorado, creio, atesta o afirmado.

GOMERCINDO GHIGGI

⁵¹ Questiono-me em torno do complexo constructo axiológico que *dirige* a própria elaboração deste texto, que avalia a importante mas fragmentada e desqualificada profissão docente, enfim, que define, para a própria escola padrões de comportamento que devem regular ações humanas em sociedade. Com Freire, seguindo referências marxistas, destaco que valores de uso (basicamente, juízos de qualidade: bom, bonito, útil etc, enquanto exigências “naturais” dos humanos) e de troca (gerados por relações econômicas positivadas e mensuráveis pelo dinheiro, neste tempo histórico da humanidade) constituíram, historicamente, balizas de avaliação dos atos humanos. O próprio conhecimento é, para os humanos, originalmente querido porque é necessário à sobrevivência e para minimizar o sofrimento. Por algum tempo, tanto o conhecimento quanto os objetos fizeram parte da vida humana que tinha por base a noção de *uso* que os humanos eram capazes de aportar às relações sociais. Hoje, os mercados definem o valor tanto do conhecimento quanto dos objetos a ele agregados e derivados. A própria produção científica é avaliada não pelo valor agregado à defesa da vida, mas relativamente ao número de citações em periódicos internacionais que obtém. Assim, há valores de troca sobrepondo-se a valores de uso definindo comportamento.

⁵² Robert KURZ. O tédio mortal da modernidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 28/11/1999, p.10.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
