

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade

*(Ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade
e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em
formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano*

Gomercindo Ghiggi

Porto Alegre, 2000

285420
T. 379, 47
Ghiggi
2000

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade

(Ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

ALUNO: Gomercindo Ghiggi

ORIENTADOR: Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola

Porto Alegre, 2000

Banca examinadora

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola (presidente/orientador)

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Prof. Dr. José Fernando Kieling

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Prof. Dr. Paulo Rosas

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

G423p Ghiggi, Gomercindo

A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade : (ou) escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade : diálogos com Paulo Freire e professores em formação : superações teóricas e paradoxos do cotidiano / Gomercindo Ghiggi. - Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1.Autoridade. 2.Liberdade. 3.Educação libertadora. 4.Freire, Paulo. 5.Professor - Formação. 6.Universidade Federal de Pelotas - Curso de Pedagogia. I.Título.

CDU - 371.485

Bibliotecária : Maria Amália Penna de Moraes Ferlini - CRB-10/449

Declaração de débitos, agradecimentos e dedicatória

“Tenho a dívida do companheirismo intelectual e (...) da paciência” (Sennett, 1999:12) com todos os que me acompanharam durante a elaboração deste trabalho, declarando que, embora a escrita é solitária, a produção de um texto é um processo solidário. A dívida, em especial, é com:

- Dionízia, Marina e Marcos, esposa e filha/o, porque foram companheiras/o de diálogo e desafios constantes;
- meus pais (pais de minha esperança) e irmãs/o: possibilitaram-me compreender a “cultura do sofrimento e do silêncio”, porque negados (como tantos outros seres humanos) em sua condição epistemológica, econômica, política e em seu direito de dizer a *palavra*;
- o Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola, pela amizade e orientação pacienciosa, sempre e desafiadoramente dialógica;
- as Professoras do Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores Leigos (PFPL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), autoras comigo deste trabalho, com quem pude dividir momentos de meditação fundamentais para avançar na compreensão dos limites, das *possibilidades e das necessidades* da escola e, particularmente, do trabalho docente, quem, em fartos casos, para a *burocracia oficial*, são as responsáveis pelos diversos “fracassos escolares”, resultado, em verdade, de projeto social onde a exclusão estrutural faz-se natural e endêmica. Também devo crédito aos professores do Curso de Pedagogia Noturno (CPN) da Faculdade de Educação/UFPel por terem possibilitado acesso amplo a concepções político-pedagógicas que fazem acontecer o “vasto mundo” da escola;
- o Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer pela atitude filosófica que manteve comigo: pela prática de “*pôr em crise*” o normal e resolvido em relação aos meus *textos iniciais*;
- o Prof. Dr. Cláudio Neutzling, com quem “*aprendi a ler*” Paulo Freire;
- o Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, pelas sugestões que apresentou por ocasião da qualificação e pelo material disponibilizado;
- Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com quem tive a oportunidade, em Seminários diversos, de pensar, por outras *portas*, a questão que me levou ao Curso, agora aqui exposta, dos quais cito as Prof^{as} Dr^{as} Maria Helena Degani Veigt, Nadja H. Prestes e Rosa Maria Martini e os Profs. Drs. Balduino Andreola, Fernando Becker e Nilton Fischer: ajudaram a alinhar o meu texto em sua origem, cujas produções, provocadas, serviram de solo a partir do qual o mosaico foi sendo montado;
- os Profs Avelino Oliveira, Elomar Tambara e José Fernando Kieling pelos constantes desafios para que meu texto viesse a constituir-se “*mais científico e acadêmico*”;
- a UFPel, em particular à FaE (Faculdade de Educação), representada nos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) que não mediram esforços para assumir encargos que a mim deveriam ser atribuídos durante a realização deste Curso de Doutorado;
- a Prof^a Dr^a Maria Teresa Estrela, da Universidade de Lisboa, por ter acompanhado meus estudos durante o período em que por *lá* estive;
- as Prof^{as} Ana Helena Bekenkamp e Helena Beatriz de Souza pela revisão do texto;
- a CAPES pela concessão de Bolsa do PICDT.

A dedicatória especial é para Paulo Freire, homenageando sua esposa Elza por seu “*valor, a sua capacidade de amar (...)*” (Freire, in INODEP:17), não amor narcísico e possessivo, mas à “*luta necessária para libertar os seres humanos da condição de injustiça (...)*”. Por isso Freire, ao referir-se a ela, “*fazia uma pausa (...) e seus olhos tomavam a dimensão do amor; o que Paulo falava mostrava que Elza não apenas era a esposa, a mãe de seus filhos, a amante, mas (...) a companheira de luta, a companheira comprometida com o trabalho libertador*” (Arturo Ornelas, in Gadotti, 1996:150).

Resumo

Este texto discute a pedagogia da autoridade a serviço da liberdade, dialogando com Freire, professores em formação, a minha própria história e pensadores diversos. A baliza metodológica é o diálogo, como *direção* científica e política. Tomando como central a obra de Freire, o texto apresenta fragmentos de minha *história de vida*, destacando relações entre autoridade e liberdade; sustenta justificativas que refutam atitudes autoritárias analisando os absurdos sofrimentos/silêncios humanos; advoga que a autoridade institui-se pelo *trabalho solidário*, formação permanente e capacidade de desvelamento de *regimes conceituais* instituídos; sistematiza reflexões acerca de referências teóricas que auxiliam na compreensão das descobertas de Freire e dos *movimentos* que identifiquei no cotidiano do trabalho formativo, presentes no exercício docente; e traz a teoria freireana em particular diálogo com professoras-alunas do Curso de Pedagogia/PFPL para apoiar a compreensão do problema aqui exposto. Dos professores e professoras com quem dialoguei durante a investigação, especialmente alunas/docentes do PFPL, concluo que a assunção à condição de autoridade torna-se imperativa tendo por solo a *base social* que *enraíza-se* em produção simbólico-material qualificada aos que detêm estrutura e *instrumentos de formação* que lhes garantem competências e *vantagens adicionais*, o que, por dever de coerência, justifica a *formação para a* geração de condições de possibilidades visando mudanças da ordem estabelecida. As professoras *sentem-se seguras* sem *autoritarismos* e *licenciosidades* quando, admitindo *ignorância*, aceitam processos de formação desafiadas por *outras autoridades*, a partir do que passaram a sentir-se *autorizadas* à tarefa da formação para a vida social que garanta humanidade às pessoas para *criar* o mundo. Desafiadas pelo diálogo, as professoras tornam curricular a *cultura* dos alunos, gerando alternativas à violência pela negação à negação da cultura de origem dos envolvidos, tirando da clandestinidade impulsos reprimidos. As professoras falam dos programas de formação que, somados aos processos de *pesquisa-formação*, transformaram-se em *instrumentos conceituais* de análise da prática; não se deixam enganar pelo banalizante *jogo de linguagem* e assumem-se *autoridade* que ajudam a “*simbolizar o mundo das crianças*”. Para situar historicamente descobertas anunciadas, retomo rastros que auxiliam no desvelamento do cotidiano escolar, porque falam de práticas conceituadas. Das conclusões, ratifico hipóteses que orientaram esta pesquisa: *autoridade* é conceito com o qual Freire busca demarcação pedagógica, epistemológica, ética e política, com o que, em *diálogos formativos*, transgride códigos do capitalismo, quando *ensina* solidariedade e quando *prestígio* e *domínio cultural amplo* estão desautorizados à constituição da autoridade.

Abstract

This work discusses the pedagogy of authority in the service of freedom, through dialogues with Paulo Freire, with teachers in formation, with my own history and with various thinkers. Its methodological mark is dialogue as scientific and political *direction*. Having Freire's work as central, this text shows highlighting of my *story of life*, highlighting the relationships between authority and freedom; it defends justifications that reject authoritarian attitudes, analyzing the absurd human sufferings/silences; it claims that authority is constituted by *solidary work*, permanent formation, and ability for unveiling the *conceptual regimes* established; it systematizes reflections about theoretical references that help understand Freire's findings as well as the *movements* I have identified in the quotidian of the formative work and which are present in the teaching practice; and it brings the Freirean theory in a special dialogue with teachers-students of the Pedagogy Course/PFPL, in order to support the understanding of the problem exposed here. From my dialogue with teachers during the investigation, especially the PFPL students-teachers, I concluded that it becomes imperative to ascend to the condition of authority. This ascension is grounded on the *social basis* which, in turn, is *rooted* in qualified symbolic-material production to those who hold *formation* tools and structures that vouch for *additional benefits* and competences. And this, coherently, justifies a *formation* geared towards the generation of conditions of possibility for changes in the established order. Teachers *feel self-assured* without both *authoritarianism* and *licentiousness* when they admit *ignorance* and accept formation processes, challenged by other authorities, feeling authorized to the task of forming for social life, in a way that guarantees humanity for people *to create* the world. Challenged by dialogue, teachers make students' *culture* into curriculum, producing alternatives to violence by denying the denial of their students' original culture, rescuing repressed impulses from clandestinity. The teachers talk about the programs of formation which, being added to the processes of *research-formation*, have changed into conceptual tools of analysis of the practice; the teachers are not misled by the banalizing games of *language* and assume themselves as *authorities* that help "*symbolize children's world*". In order to historically place announced discoveries, I resume tracks that help unveil the everyday of schools, for they speak of conceptualized practices. In the conclusions, I ratify hypotheses that have oriented this research: *authority* is the concept with which Freire seeks pedagogical, epistemological, ethical and political delimitation by which, in *formative dialogues*, transgresses the codes of capitalism when *teaches* solidarity and de-authorizes *prestige and extensive cultural domination* as constitutive of authority.

SUMÁRIO

I Parte. Liberdade e autoridade em questão: anunciando desafios e estudos	10
1. Referências iniciais para a leitura deste texto	10
2. Por que Paulo Freire fonte principal para refletir autoridade e liberdade?	23
3. Esta investigação, afinal, o que quer socializar?	29
II Parte. Fragmentos autobiográficos constitutivos deste texto: origem do imperativo da liberdade em tensas relações com autoridades estabelecidas	44
1. Da divagação ao desassossego: indicações metodológicas	44
2. Uma história conceituada (com preconceitos e pré-conceitos) pelo diálogo	51
2.1. Fragmentos de vida meditada	51
2.2. Construindo interferências (que atuam sobre mim) na formação humana	66
2.3. Autoridade, liberdade e paciência histórica na ação político-administrativo-pedagógica ..	76
III Parte. Encontros de Freire com professoras-alunas: percursos, ferramentas e passagens para diálogos reflexivos no exercício da autoridade e da liberdade	82
1. Ensaio para compreensão de contextos que originam esta investigação: de onde escrevo... ..	82
2. A ortodoxa legitimação da autoridade do pesquisador e a produção científica “confiável”	89
3. Da investigação positivista à leitura de Freire: a <i>autoridade</i> do pesquisador pelo diálogo	94
4. Base metodológica ao diálogo problematizador: relações entre liberdade e autoridade	105
4.1. Mediações metodológicas freireanas a partir da prática da investigação crítica	107
4.2. Contextos inquietantes que situam diálogos com professoras-alunas	113
4.3. Autoridade e liberdade: a palavra de professoras-alunas em diálogo com Freire	127
4.3.1. Contextos que <i>atravessam</i> a escola e o <i>texto freireano</i> : construindo diálogos	127
4.3.2. Professoras-alunas em diálogo com Freire: reflexões acerca de liberdade e autoridade	135
4.3.2.1. <i>Autoridade</i> e formação: encontros com conceitos que provocam e convocam	135
4.3.2.2. <i>Liberdade</i> e o direito de ser <i>no limite</i> e na imperativa relação com a autoridade	146
4.3.2.3. <i>Competência</i> e autoridade ante a divisão entre prática política e prática pedagógica	153
4.3.2.4. <i>Poder</i> e autoridade: a interferência, ética e dialógica, em processos de formação	157
4.3.2.5. <i>Autonomia</i> : a consciência do <i>inacabamento</i> e a defesa da autoridade.....	164
4.3.2.6. <i>Conscientização</i> : a imperativa presença da autoridade em práticas de formação.....	177
4.3.2.7. Mediada pela autoridade, a produção da <i>esperança</i>	181
4.3.2.8. <i>Disciplina</i> , autoridade e produção de projetos de formação contra-hegemônica	184
4.3.2.9. <i>Diálogo</i> e autoridade: da moda ao compromisso político-ontológico	198
IV Parte. Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Freire desde fragmentos históricos: autoritarismo e autoridade e negação e afirmação da liberdade	204
1. Prenunciando desafios	204
2. Tradição e liberdade: a autoridade do diálogo, da razão e da fé.....	212
2.1. Do mundo antigo: a autoridade do diálogo e da razão	212
2.2. Do mundo medieval: o descentramento humano e a autoridade da fé ao abrigo da razão	218

3. Do mundo moderno: a autoridade antropocêntrico-racional ante a tradição e a fé..	223
3.1. Locke: projeto liberal e autoridade da experiência abrigada pela razão.....	227
3.2. Rousseau: a autoridade da vontade geral e da formação pela experiência.....	231
3.3. Kant e a autoridade da razão: o imperativo moral e educação	236
3.4. Hegel e a autoridade da educação na realização da História	242
4. O imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade: leituras freireanas.....	248
4.1. Dewey: refletindo <i>autoridade e liberdade</i> pelo conceito de experiência	248
4.2. Autoridade a favor da liberdade em Freire: a mediação de relações sociais e do diálogo.....	255
4.2.1. Aproximações através de contextos privativos.....	255
4.2.2. Diálogo freireano: a condição da autoridade a serviço da liberdade.....	270
<i>V Parte. Conclusões, silêncios, limites e possibilidades: para que trabalhamos senão para aliviar o sofrimento humano?.....</i>	280
1. O fundamento político da autoridade na aventura ética da formação para a liberdade	280
2. Ética: referência política para a autoridade na realização da liberdade.....	294
3. O conceito de autoridade produzido pela liberdade da dúvida: meditações finais....	299
<i>Bibliografia</i>	313
<i>Anexos.....</i>	326
Anexo I. Entrevistas com Professoras-Alunas do Curso de Pedagogia da FaE/PFPL/UFPel.....	326
Anexo II. Entrevistas com Professoras/es Alunas/os do CPN da FaE/UFPel	329

I Parte. Liberdade e autoridade em questão: anunciando desafios e estudos

1. Referências iniciais para a leitura deste texto

*"Nos resíduos e no virtual estão as necessidades radicais
(...) que não podem ser resolvidas sem mudar a sociedade,
necessidades insuportáveis,
que agem em favor das transformações sociais,
que anunciam as possibilidades contidas nas utopias,
no tempo que ainda não é, mas pode ser.
Para isso é preciso juntar os fragmentos,
dar sentido ao residual,
descobrir o que ele contém como possibilidade não realizada.
Nesse sentido é que ele encerra um projeto de transformação do mundo."
(José de Souza Martins)*

*"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."
(Paulo Freire)*

*"Resultando (...) do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica (...) o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. 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. Autoritarismo e licenciosidade (...) negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano."
(Paulo Freire)*

Início dialogando com Martins, cuja fala, acima exposta,¹ traz um anúncio da razão de ser da pesquisa filosófica e do trabalho de formação e investigação com o qual estamos, pesquisadores-educadores,² permanentemente envolvidos. Embora estudos tenham por motivo epistemológico *objetos singulares* ou *identidades*, é fundamental trabalhar para juntar fragmentos: auscultar *experiências* humanas, construir (conceitualmente) totalidades, universais históricos ou sínteses provisórias, abrindo a possibilidade de descobrir novos horizontes do fazer das pessoas e produzir sentido à própria vida e à permanente luta por ultrapassar os limites do tempo presente e evitar *relativismos culturais*. Isso pode dar-se pela retomada do conceito de classe social, não só dimensão de análise do lugar de onde os homens produzem o que produzem, mas condição de possibilidade de sua compreensão

¹Embora reconhecendo a importância da polissemia, aponto para a direção político-metodológica deste texto (referências): a abundância de notas é escolha por texto claro, acessível ao "vasto mundo" da escola e decisão político-conceitual, visto que não raro conceitos carecem de significado original que lhe dão sentido e distinção. Mais: acredito, com Corbisier (in Lefebvre, 1967:6), que, não obstante o texto "esteja estruturado em função de um esquema, nem sempre o autor o defende com perfeita seqüência (...), - à margem (...) inclui inúmeras observações agudas, estimulantes, válidas independentemente do contexto."

²Procurando evitar um texto pesado, não recorro ao expediente da inserção dos artigos **a** e **as**, reconhecendo, com Freire, a malvadeza machista da linguagem ocidental que, ao designar gênero humano, universaliza a nomenclatura *masculina*.

como seres que sofrem, alegram-se, amam e são explorados ou exploram. Para que isso ocorra, defendo a necessária presença da autoridade político-pedagógica³, ética⁴ e competente, para problematizar o tempo⁵ e o espaço presentes e as condições em que vivem os homens. Distintamente, nos processos de formação a tarefa fundamental da autoridade é discutir condições de superação filosófico-científica de absolutismos e relativismos, particularmente presentes no campo⁶ da educação. A proposta é desenvolver essa discussão acompanhando Freire, refletindo condições de possibilidade de superação de comportamentos político-pedagógicos produzidos por autoritarismos absolutistas e dogmáticos, que esmagam a criatividade e a humanidade nas pessoas, ou originados de posturas licenciosas e relativistas. Para tanto, na constituição do presente texto,⁷ onde a educação é tema central em contexto de crise gerada e globalizada, está a compreensão da

³Defendo a autoridade político-pedagógica porque a “reflexão pedagógica desemboca na problemática política” (Oliveira e Dominicé 1977:11) e envolve discussões acerca de autonomia e liberdade e disciplina e obediência. A reflexão parte da sala de aula enquanto clo à compreensão macroestrutural, não raro entendida como espaço de produção essencial à *boa funcionalidade social*.

⁴A reflexão ética não pode, por imperativo de separação, mistificar a discussão acerca de relações político-dialéticas. *Ética* é conceito que foi progressivamente apropriado por “domínios comuns” e, banalizado, perdeu vigor crítico: “reconciliar moral e política é (...) reconciliar o homem consigo mesmo, é afirmar que (...) ele pode assumir-se totalidade” (Beauvoir, 1967:80). Assim, ética não tem o sentido de *caráter individual*, mas de ciência que analisa valores postos em sociedade, balizadores de *boas condutas*. É a possibilidade de discussão sobre valor universal ou regional dos princípios que fundamentam os atos humanos. Desde os valores que dão sustentação à cultura particular que têm gerado condições de reflexão universal a questão imperativa é (Burke, 1999:5): “*como podemos respeitar os pontos de vista incongruentes de grupos dominantes e dominados?*” Citando “*valores culturais indianos*”, que incluem a queima de mulheres viúvas, Burke, combatendo o valor extremado atribuído ao relativismo cultural, conclui: “*parece que estamos diante de um conflito entre o respeito às opiniões éticas de outras culturas e o respeito à vida humana*”. Pelo argumento acima, é principal voltar à discussão sobre ética balizada pelo seu clássico objeto: “*estudo dos valores morais, da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; (...) ideias de liberdade, responsabilidade, de dever, de obrigação, etc.*” (Chauí, 1999b:55). Enquanto “*sujeito ético*” o homem é “*racional e consciente que sabe o que faz, como ser livre que decide e escolhe o que faz e como um ser responsável que responde pelo que faz (...). A ação ética só é virtuosa se for livre e só o será se for autônoma (...)*” (Chauí, 1999:3), do que resultam conflitos entre a autonomia da vontade do agente ético e a heteronomia dos valores postos pela sociedade. A afirmação de Chauí é referência para pensar a constituição da moralidade na escola: “*a ação só é ética se realizar a natureza racional, livre e responsável do sujeito e se este respeitar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros (...), de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade socialmente determinada*”.

⁵Para Sennett (1999), o tempo é recurso que as camadas inferiores têm gratuitamente. Com o avanço da tecnologia, o tempo é cada vez mais virtualizado e o tempo livre cada vez menor. Mas, tempo livre para quê? O tempo grego para o ócio (medida de liberdade) possibilitava o exercício do pensamento à autonomia intelectual. O tempo livre latino era reservado ao exercício de ações virtuosas. E a ocidentalidade moderna, o que fez e faz com o *tempo livre*? Corbisier (in Lefebvre, 1967:49) arrisca afirmar tese que discute compreensões marxistas de tempo e trabalho, lembrando que no dia em que a opressão for abolida e “*o lazer substituir (...) o trabalho, cada vez menos a carga do homem e cada vez mais a carga da máquina, o problema filosófico da significação da existência (...) recrudescerá (...). Que farão os homens, quando estiverem libertos da servidão econômica e tiverem condições de tempo para pensar? Deixarão de pensar para (...) jogar, por exemplo, porque o pensamento propõe problemas insolúveis?*”

⁶Campo, aqui, assume o sentido que Bourdieu lhe atribui: “*um espaço social estruturado, um campo de forças - há dominantes e dominados (...) - um campo de lutas para transformar ou conservar esse espaço de forças*” (1997:57).

⁷Texto tem o sentido, aqui, de *escrito* e conjunto de significados nem sempre explícitos. Ante a “*revolução lingüística*”, reconhecida por Apple (1999:13) como “*produtiva*”, lembro que “*o mundo da educação e outros não são apenas texto. Na educação existem realidades firmes, cujo poder (...) se baseia nas relações estruturais, que não são simples construções sociais criadas pelos significados outorgados por um observador*”, do que decorre minha decisão de não trazer o imperialismo textual e nem o contextualismo para este escrito. Os textos são aqui trazidos desde os particularismos do quais escrevem os seus autores, a partir do que são postos em contextos macroteóricos, sabendo que a linguagem, na justa medida que é realização humana, não é suficiente para dizer o mundo: os homens mudam, “*amam, riem, têm medo, esperanças, (...) apaixonam-se (...)*” (Alves, 1999:115), o que torna complexo *capturá-los* inteira e definitivamente.

necessidade da teoria⁸ enquanto possibilidade de reflexão e representação⁹ do mundo que não deixam de ser “*momentos da práxis tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais*” (Chauí, 1999). Com Larrosa justifico o compromisso com a teoria, autorizando-me 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*” (1994:35). A teoria quer ser ferramenta para pensar as relações sociais: repensar a educação, em contexto como o que envolve este estudo, passa pela produção de referências que sustentam a revisão da própria teoria, colocando-a a serviço do diagnóstico e da compreensão do presente, em relação ao conjunto da história humana.

É nesse contexto que cabe perguntar como se organizam o mundo e a vida, 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 intrincado momento pelo qual passam a humanidade e a organização das relações sociais: produção e acumulação flexível, desregulamentação da relação capital-trabalho, automação acentuada da produção e da vida, de desemprego estrutural, de degradação do meio ambiente, do desperdício, do supérfluo e do descartável. Os homens encontram-se no limite das possibilidades de suas compreensões e ações, com a elucidação cada vez mais tensa e intensa de diferenças, o que ocorre ante a impetuosa explicitação da relação entre universalidade e identidade. As pessoas carregam consigo sua origem, formação, cultura, a capacidade de reconhecer o mundo e agir. Cada humano tem entendimentos diversos do mundo. As práticas, por conseqüência, são diversas. Não obstante sua idiosincrasia, o homem, ao atuar no mundo (“*mundo confuso e confusamente percebido*”: Santos, 2000:17), constitui, necessária e objetivamente, relações sociais. As mensagens sociais, recebidas de maneira diferenciada, encerram a construção e a definição de regras e normas sócio-

⁸Em permanente *luta dialética*, é fundamental admitir que referências teóricas mudam com as condições materiais a partir do que a sociedade movimenta-se, razão que leva Freire a afirmar que, separada da prática, a teoria não passa de verbalismo (1974).

⁹Representação tem o significado de busca de conceituação, fundada na capacidade humana de explicar e compreender o mundo com propósitos universais, sempre condicionada por interesses de quem a produz. A compreensão da relação entre o discurso proferido e a posição de quem o produz possibilita compreender mecanismos a partir dos quais um grupo hegemônico impõe sobre outro seu modo de entender o mundo e de praticar ações. Agregada ao pensar, a representação é a capacidade de elaborar estruturas de reflexão do mundo em que se constituem. Conceito é produção simbólica e mediação à produção de condições de possibilidade de humanos entenderem-se em torno de *coisas* das quais falam e praticam na vida e produção de experiência hermenêutica ... Espero, com este texto, não negar Freire, usando conceitos cuja abrangência explicativa subordine *fragmentos e resíduos* às metaexplicações, embora estas não estejam negadas pelo referencial freireano. O receito decorre da possibilidade de relativismos diversos assumirem a condição de postulantes de verdade (acentuadamente *virtualizada*, montada sobre *enganos e mentiras* bem disfarçados e programados), como o que bem afirma Anderson (1999:78): “*é destino normal dos conceitos estratégicos serem submetidos a inesperadas apreensões e inversões*”

comportamentais esperadas de todos quantos vivem em sociedade. São dimensões morais e éticas que caminham cada vez mais por frágeis referências compreensivas, passando pela discussão em torno de dogmatismos e relativismos. A sociedade, por suas instituições (embora precárias, passageiras e transitórias, buscam impor-se como base às normas sociais), 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. Agindo sem limites, desacatando imperativos morais impostos e rejeitando mensagens institucionais, pessoas são consideradas *desviantes*, transitando à margem de comportamentos *esperados*. Aos *marginais* reservam-se penas corretivas na escola, nas instituições especializadas e no seio da própria família.

A segunda referência, exposta nas epígrafes iniciais, reveladora da convicção em torno da importância do trabalho docente em processos formativos, tem a autoria de Freire. O reconhecimento do movimento dialético, no qual nos constituímos educadores, não implica a negação da democracia. Pelo contrário, penso, com Freire, que somente a aceitação das tensões próprias dos movimentos humanos possibilita a democracia, condição para que as pessoas possam dizer a palavra.¹⁰ 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 sentidos à inserção na mudança de sistemas de ensino, em contextos sociais amplos. A tarefa, então, é interrogar evidências, constructos, postulados, verdades do senso comum,¹¹ questionando hábitos, comportamentos, maneiras de fazer e pensar, pela “*radicalização da crítica*” (Oliveira, 1998:221), incluindo o saber instituído e hegemônico e o não saber e atitudes de negação do conhecimento não científico e não sistematizado, não pouco academicistas. É fundamental o combate acadêmico para evitar que teorias, *modismos* e intelectuais se ossifiquem ou se transformem em *senso comum* banalizado a serviço da produção de explicações naturais, inevitáveis e únicas do mundo. Senso comum que, embora essencial à reflexão, não poucas vezes adota, referencialmente, o *princípio da*

políticas no curso da batalha discursiva sobre seu significado.”

¹⁰O lugar da palavra na história materializa-se quando quem a emite compromete-se, porque dita carregada de significados existenciais. Ocorre que a palavra majoritariamente está com quem quer dar-lhe o poder “*misteriosa de transformar o que não existe em realidade e de dar aparência de irrealidade ao que (...) existe (...). Como é possível que as palavras ou que a linguagem tenham o poder para tornar o verdadeiro, falso e fazer do falso, verdadeiro?*” (Chauí, 1999b:97)

¹¹O senso comum pode estar sendo usado para compreender o texto de Freire, do que podem decorrer banalizações. Advogo (na forma de problematização) que é fundamental admitir o necessário combate à leitura dogmatizada e banalizada da obra de Freire, combate que deve estender-se à dogmatização da leitura banalizada e à banalização da leitura

realidade, que, “(...) 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 Oliveira, 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” (id:227-8). É principal 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 alibis para transitarem da esquerda para a direita, pretextos bem pensantes por trás dos quais esconde-se uma nova posição de classe(...)” (id:9), o que não é raro ocorrer, pondo segmentos sociais em situação de desesperança e conformismo.

Iniciar este texto com referências teóricas produzidas por Martins e Freire tem o objetivo de gerar balizas desde as quais coloco-me em disposição de *dever pensar*, em nome de totalidades provisórias, situações singulares que trago para esta reflexão. Tomo, para exemplificar, necessidades fundamentais que a escola manifesta, ao mesmo tempo denúncias do abandono em que foi posta e anúncios de necessárias mudanças. São necessidades que projetam possibilidades de realizações postas em *utopias*, hoje bastante obscurecidas pela onda do fim da história, das ideologias (escandalosamente, excetuando a ideologia do *fim das ideologias*) e pela homogeneização dos debates nos diversos campos do conhecimento.¹² São confrontos que ocorrem por afirmações que negam, não raro pela via *pós-moderna*, estruturas para que se possa, no presente, organizar o futuro, tornando indispensável pensar os fragmentos ora em discussão, em contexto de totalidade, não absoluta, mas campo de compreensão de limites e possibilidades da construção da felicidade para todos. Assim, admitida a importância da diversidade¹³ e dinâmicas culturais próprias de cada *corte/recorte* produzido por trabalhos investigativos, é fundamental (re)agrupar fenômenos¹⁴ sociais e construir análises em forma de verdades¹⁵ provisórias

dogmatizada.

¹²Conhecimento dá sentido à vida e é acesso à consciência crítica, conceito que busco ajudar a recolocá-lo na agenda do educador.

¹³O conceito de diversidade demanda referências à *homogeneização*, o que torna dialeticamente imperativo afirmar que as “diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder” (I. da Silva, 1999) e, estas, separadas de universais provisórios, referencialmente fundantes. Valho-me da companhia de Perrone-Moisés (2000:12) para lembrar que “os mal-definidos estudos culturais, supostamente interdisciplinares”, em seus desvirtuamentos *particularistas*, servem à banalização da força crítica de que era capaz, por exemplo, a literatura, quando investimentos passaram a não mais financiar estudos sobre “a literatura como arte, com base em critérios estéticos universalizantes(...)”, mas “disciplinas particularistas. O feminismo, o movimento gay e o multiculturalismo correspondem a grupos com força política - e, também, a importantes áreas do mercado.”

¹⁴Fenômeno, aqui, no sentido que Freire toma de fenomenólogos como Husserl: o que é percebido pela consciência, como sistema que se caracteriza pela volta *às coisas mesmas*, perquerindo o reencontro da verdade com os dados originários da experiência.

¹⁵Enquanto pretensão permanente à *verdade* tomada como referência-síntese que fala de coisas que são, que foram e que

para que as mesmas provoquem humanos à construção de alternativas não-alinhadas de transformação social.¹⁶ Caso contrário, corremos o risco de transformar o discurso da diferença e da diversidade em mecanismo de conservação de privilégios e segregação social, instâncias de manutenção e produção de desigualdades. Para referenciar conceitual e simbolicamente ao conjunto deste texto chamo Villaça, para quem a diferença não pode ser tratada como “*outridade, que levaria ao autoritarismo e ao exclusivismo*”, assim como não pode ser identificada com “*ponto de vista, que levaria (...) ao relativismo*” (1996:9). É inquietante, como afirma Pierucci (1999), a mudança de rumo que têm tomado as lutas sociais: já não se exige equidade e igualdade entre as pessoas mas *respeito às diferenças*. Essa nova atmosfera cultural materializa-se em diferenças individuais ou corporativas: cor, sexo, opções sexuais, gênero, origem familiar e regional, tradições religiosas e hábitos, por “*pertenças culturais diferentes*.” Querermos ser diferentes não é novidade; o novo é a luta pelo “*direito à diferença*”, o que dá a impressão de que já não mais queremos a igualdade, negando a ontologia das relações sociais ao reduzir a realidade ao somatório das idiossincrasias.

Ante o exposto, o presente estudo coloca-se no campo da defesa do *princípio da esperança*, da utopia possível, da história que pode ser construída solidariamente, para o que afirmo posição a respeito de conceitos essenciais para esta discussão. O conceito de *valor*,¹⁷ aqui trazido a favor da esperança, tem sentido na justa medida que é baliza para discutir

serão. Com Chauí (1999b:108), entendo a verdade “*frágil e poderosa*”: frágil, porque “*os poderes estabelecidos podem destruí-la*” ou “*mudanças teóricas podem substituí-la*” e poderosa “*porque a exigência do verdadeiro é o que dá sentido à existência humana*”.

¹⁶A transformação social aqui não está proposta porque me incluo em grupo humano cujo ideal filosófico continua marcado pelo platônico *mito da caverna* (onde o filósofo, liberto, anuncia aos *outros* a verdade), mas por dever de coerência na forma de imperativo moral: porque o sofrimento humano, com ou sem virada lingüística, continua *marcando* vidas.

¹⁷Valor que (do campo da ética e para quem ainda o admite pela indignação ante negação humana recorrente), juntamente com o conceito de desigualdade (de condições materiais e simbólicas, de oportunidades, de qualidade de vida), pode ajudar a constituir condições de possibilidade à produção de critérios e juízos em torno da ação humana, para pensar, por exemplo, a objetivação, expressa ontologicamente pelo trabalho (cujas formas de submissão e exploração estão generalizadas, com acentuada *servidão pós-moderna e pós-estruturalista*), enquanto transformação da natureza e do homem. Ocorre que a ética encontra-se intensamente virtualizada e a moral encarnada. Apple (1999:15) lembra que “*qualquer abordagem que elimine o estético, o pessoal e o ético das nossas atividades como educadores não tem nada a ver com educação. É puro treino*”, onde o código de ocultação é a mentira. Aproveito para suspeitar a despeito da refutação aos denominados *moralismos*: a história da humanidade revela mudanças constantes, produzidas em espaços, tempos e referências diversas. Ora a natureza *dito* o critério de compreensão do mundo e das práticas humanas, ora eram deuses eleitos para balizar juízos de realidade e valor. Objetivando *romper* com paradigmas medievais (dogmáticos, metafísicos e teológicos), a modernidade *emuncion* o homem senhor da história, mantendo, pelo paradigma da racionalidade, referências epistemológicas, políticas, éticas e ao amor, produzindo rupturas: a moral cristã passa a ser vista como equivocada, levando, por consequência, os homens à infelicidade. Criticou a dogmática moral da medievalidade e não abriu mão de referências a partir do que os homens poderiam perguntar-se pelo que *faziam* ou deviam fazer. Ante o drama vivido na modernidade, não apenas pela *onda metafísica*, mas pelo vício monológico da razão que acabou tornando-se instrumento do instituído, leituras pós-modernas trazem para o presente o *absurdo da referência*. Criticam o moralismo clássico, medieval e metafísico moderno, não admitindo estar negando referências para colocar humanos a questionarem-se a despeito da pertinência dos atos que praticam e das representações e conceitos que constituem. Pela razão-sensibilidade, buscar a consistente crítica a um histórico passado constitutivo de moralidades parece querer propor o absurdo do fundamento e da referência, o que não passa de novo fundamento (dogmático) e nova referência, insistindo em ser “*um momento pós-moralista (em que o sexo foi desregulamentado)*”, atrelado a momento “*pós-social (tudo privatizou-se em relações de amor, amizade e parentesco) e pós-conflitual (os pobres foram extintos, a riqueza é parte da genética e todos se confraternizam na classe média)*” (Leite Neto, 2000:2).

critérios para tomar *partido*, rejeitando posições *pré* ou *pós* e aceitando desafios de elaborar referenciais que ultrapassem o mundo da construção intencionada da cultura da perversão política e intelectual. Tomo *valor* com Heller (sd), como conceito que contribui para explicitar e enriquecer o ser genérico do homem, detentor de atributos que o constituem: a *objetivação*, a socialidade, a consciência, a universalidade e a liberdade, dimensões não a-históricas, dadas e imutáveis, mas processualidade dinâmica e constitutiva do humano, social e inconcluso, ante a possibilidade de humanização e aventura da vida. A referência a *valor* obriga tomar as relações históricas na perspectiva de totalidade, onde as ações humanas são aquilatadas na complexidade de relações que constituem e ajudam a constituir. Por consequência, procede entender e trazer para este texto a dimensão *ética* do ser humano como concepção teórica e prática que tem a *dignidade* como critério. O conceito de ética ajuda avaliar se o que os homens e as mulheres fazem ou deixam de fazer tem sentido social ou não. A aproximação entre ética e educação, por outro lado, ajuda a construir reflexões em torno dos problemas da autoridade, da liberdade e da autonomia,¹⁸ postas em discussão em particular relação presente no mundo da escola. Cortella (1998a:12) expõe questionamentos em torno da receptividade e oportunidade da reflexão que envolve ética e educação no presente: “*em tempos de alegada pós-modernidade, não seria anacrônico falar (...) em moral? No momento em que o relativismo ético (a partir do qual, em nome do ‘respeito às diferenças’, se concretizam a glorificação das desigualdades) invade as múltiplas facetas da vida (...), haveria lugar para tal reflexão?*” É imperativo problematizar a tese de que todas as morais se equívalem e questionar teóricos relativistas quando expressam indignação ante comportamentos que afetam cotidianos, quando, no diário da vida, *coerência* é conceito recusado. A separação entre ética e moral intensifica-se pelas falas e condutas humanas, apartando vontade e comportamento. Observam-se teorizações acerca de moral e intolerâncias agudas em relação à autonomia das pessoas, o que patrocina o *moralismo raso*, sem coerência com a vida, quiçá devido à *virada personalista*, contrariamente ao legalismo moralista de outrora. Os laços de confiança e compromisso fragilizam-se. A instabilidade das pessoas e programas públicos tornam-se normais.

¹⁸Autonomia é fortemente reivindicada hoje (o Estado capitalista e os modelos de produção e consumo também o desejam!). A negação da autonomia dá-se quando nos tornamos incapazes de dizer não à ordem cultural estabelecida, inclusive a que nos leva a confessar, de maneira artificial e compulsória, nossos segredos e sonhos, mediante rituais mágico-religiosos e psicanalíticos, tornando a vida não mais que uma cópia do juramento feito aos outros. Costa (1999a) defende o direito ao segredo como “*condição de poder pensar. Pensar é buscar coerência (...) julgar o que é justo ou injusto ...?*”, o que, é possível inferir, pode garantir autonomia aos envolvidos. Ocorre que a história vivida recusa desejos e impõe limites à vida: a vivida e a que deve ser vivida, porque, afinal, humanos somos!, declarando que o escândalo moral (Beauvoir, 1967:110) acontece quando o humano “*trata os seus semelhantes como objetos, quando lhes nega (...) a sua existência de homens.*”

Ante o quadro estruturalmente caótico acima anunciado, a filosofia,¹⁹ pelo campo da ética, pergunta: qual bem deve ser buscado e por que assumir determinado comportamento? Sem pretensões de afirmação absoluta, a filosofia responde: devemos praticar determinado ato em função do bem comum, discutindo possibilidades de sua realização. Neste sentido, a ética e a moral vinculam-se à política, aqui assumida como compromisso de tomar partido na construção de projeto social. Há uma dimensão do humano, particularmente do educador, conforme o próprio Freire insiste, relacionada à ética, que é a competência relacionada ao trabalho que alguém faz *bem* e que *faz bem*. A compreensão clarifica-se respondendo à pergunta: tem importância social e sentido humano o que faço? É o que aponta para a utopia, referência para *continuar o caminho*, embora a *lentos passos*, indicando, pela apreensão de valores históricos, humanos e sociais, o não-ser presente no ser histórico atual, capturado por grupos com estratégias desumanizadoras, desiguais, deformadoras das possibilidades humanas.

As exigências éticas que recaem sobre o trabalho pedagógico, coerentemente com Freire, levam-me a refletir a *prática*,²⁰ que é o jeito de pensar certo. Pensar a prática leva ao

¹⁹A filosofia, que (Caldera, 1996:72) “foi sempre uma forma de entender e, em alguns casos, de tratar de transformar a realidade, a partir da própria exigência vital, do próprio mundo e do próprio tempo”, tem, aos filósofos, uma exigência “particularmente premente ante aos problemas da época e às demandas da realidade que nos exigem (...) ser, mais do que exegetas e glosadores, protagonistas da aventura teórica de nosso tempo”; filosofia que tem com Marx (1986:128) a explicitação do compromisso revolucionário: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo(...); o que importa é transformá-lo”; filosofia que tem a tarefa de imprimir o ritmo da passagem do que há e é pensado; filosofia que (Marzá, 1993:9), recordando Habermas, tem o encargo de manter desperto “um determinado sentido de humanidade”; filosofia que, desautorizando conceitos (quando absolutos) tais como *Cornuja de Minerva, mãe das ciências e uma ciência tal que sem a qual o mundo fica tal e qual*, é tarefa distintamente humana; filosofia que ao reivindicar clareza não admite deixar dúvidas ante a intrincada e nebulosa situação em que se encontra o mundo. Assim, ante a complexidade da natureza humana e a luta pelo conhecimento do mundo, declaro que não quero ser filósofo, consoante convenções conceituais ocidentalizadas, não raro com status de voz da verdade que paira sobre mortais e demais ciências. Quero tão-só pensar a educação, produzir ferramentas (fontes dialógicas) e trabalhar para que as leis do coração não se aviltem, colaborando para que o milagre da reciprocidade pela ação solidariamente coletiva se realize a cada dia um pouco mais. Está posta a tarefa da filosofia: pensar o presente, com as referências do passado e ontologicamente convocar humanos a serem o que são, humanos, para não passar a vida justificando a própria incompetência. No que tange ao objeto de análise que aqui busco, compactuo com a reflexão de Chauí para demarcar o compromisso com a filosofia: “a Filosofia não é um conjunto de idéias (...) que possamos aprender automaticamente, não é um passeio turístico pelas paisagens intelectuais, mas uma decisão (...) orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a Filosofia e suscita filosofias” (1999b:90). O questionamento principal (Ricoeur, 1975:46), pela filosofia que consegue “conjuguar o poder soberano de decidir, que é o do Estado, com o poder arbitrário de escolher que é o princípio próprio de cada indivíduo”, torna imperativo perguntar pelo “ato fundado que engendra ao mesmo tempo a comunidade e a liberdade individual” (id:47). Para o autor, o sentido do Estado (“se é que ele tem algum”) “é assegurar a coincidência do querer comum e da liberdade subjectiva(...)” (id:52), reflexão com a qual se constroem condições para avaliar concepções filosóficas incapazes de dar sentido à “existência política do homem: trata-se de filosofias da interioridade, centradas sobre os aspectos puramente psicológicos da escolha(...)” (id:54-5). A filosofia que melhor ajuda não é a fatalista (querendo nos fazer crer que nada podemos) e nem a que “superestima a vontade do sujeito histórico, individual ou coletivo, os indivíduos ou as classes sociais ou as que negam o papel dos sentimentos, o valor dos valores éticos (...)” (Freire, 2000:94).

²⁰Da prática, é necessário refutar a ditadura de sua *imposição empírica* como suficiente à compreensão e transformação do mundo. Para a superação não raro adota-se o princípio de identidade. É possível que o princípio da contradição possa

diálogo, a trocas com pessoas que fazem a vida acontecer. O olhar filosófico aqui reivindicado tem especificidade própria: a reflexão quer aproximar-se tanto da filosofia política quanto pedagógica, cujo objeto é a abordagem da natureza do poder e da autoridade, o Direito, a lei, a justiça, a dominação, a violência, teorias e práticas autoritárias e conservadoras, revolucionárias e libertadoras e a crítica às ideologias. A tarefa é pensar o pensado, o necessário, o contingente, o acaso, o previsível, o instituído, o instituinte ou o *apenas possível*. É a reflexão que envolve a instituição da felicidade humana, da criatividade,²¹ da dialogicidade, da resistência aos comportamentos estatuídos. É assim que este texto pode tornar-se um pouco *irresponsável* no sentido de declarar compromisso com o *descarrilamento* conceitual e simbólico, quando necessário, pois a filosofia tem essencial tarefa ética. Vou pensar bastante através de perguntas, desenvolvendo raciocínios, evitando a arrogância intelectual. Por conta disso reivindico, em favor da razão, lugar no campo da filosofia para esta discussão, pois a opção filosófica permite avançar reflexivamente em relação a *especialismos*, reclamando posição de suficiência, para o que é necessário ultrapassar a própria cultura das aparências, reivindicando provisórias totalidades. O *distanciamento* é fundamental para ganhar em largueza, amplitude e totalidade. É essencial nesse contexto ter consciência da inteireza com o que é necessário ir à análise de fatos, não obstante a forma fragmentária sob a qual nos apreendemos enquanto razão, sentimentos, desejos, frustrações.²² Isto me coloca ante questões com as quais me deparo e busco dialogar.²³ O desafio é pensar o que fazemos, possível tendo presentes referências que viabilizem reflexões que, mesmo recolhendo os fragmentos da ação e do pensamento, permitam

ajudar, pois a observação imediata pode não ser suficiente se adotado o pressuposto de que o *outro é diferente de mim*. A experiência repensada possibilita aprendizagens e revisões de conduta, sempre sociais. A teoria tem importância para pensar a prática se, e somente se, permitir que ocorra problematização do que está posto e, conseqüentemente, desconstruções de envezamentos do fazer e da própria prática refletida. As práticas humanas, não fatalistas, são históricas e vigorosas, embora não raro restritas à *linguagem das possibilidades*, ante o momento histórico no qual a vida desenvolve-se, admitindo que quando o discurso começa a ser elaborado a realidade enceta transformação. É o que dá consistência à liberdade das pessoas: não a que se impõe pela anomia, mas pela autonomia, onde a vontade individual orienta-se pela coletiva e a esta influencia.

²¹Que, juntamente com conceitos como *invenção e crítica*, continua produzindo subversões...

²²As frustrações podem tornar-se critérios de produção de condições para manter acesa a consciência moral que orienta paixões, vontade e possibilidade de distinção e fundamentação teleológica do agir humano.

²³Não quero o diálogo da escuta *politicamente correta*, que anula o outro fazendo-o crer que fala, que decide, que diz a palavra; ou o jeito de estabelecer relações desde a *escuta do outro*, aceitando o enfraquecimento da própria luta por argumentação e posição ante o mundo. Com Beauvoir (1967:25) penso que muitos humanos gostamos de contar a própria história, "*mas ouvir a dos outros aborrece-nos*". O diálogo, que é ideológico, às vezes dá-se do campo político, como discussão e organização de visões de mundo; noutras, é a instância pela qual o debate pedagógico é trazido para o centro da discussão. Nesta pesquisa, ora a discussão faz-se pelo deslocamento do político ao pedagógico, ora do pedagógico ao político, entendendo que é principal sair do pedagógico para entendê-lo, destacando que o fundamental é dialogar com a mediação da situação que envolve os dialogantes. Questiono-me em torno da matriz de reflexão que me orienta: se filosófica ou pedagógica. A dúvida não se coloca na *necessidade classificatória* mas na possibilidade de diálogos fecundos que a minha base teórica possibilita. De qualquer maneira, sobre o questionamento em torno das escolhas fundamentais que fiz: quais foram, afinal?

visualizar as singularidades dos sujeitos e, concomitantemente, a totalidade dos processos sociais que ajudam a constituir. O mundo do *olhar da filosofia* é percebido pela compreensão que aponta à insuficiência dos modelos inteligíveis hegemônicos e à precariedade das referências explicativas e compreensivas pelas quais *vazios*²⁴ pós-modernos querem hegemonizar-se. É fundamental registrar que muitas correntes requerem como prerrogativa que as reflexões filosóficas sejam fundadas por perspectivas de *dever ser*. A problematização das prescrições que se impõem em relação à conduta da autoridade docente, que pretendo analisar neste texto, dá-se a partir de perspectivas sócio-político-econômicas e pedagógicas que é necessário, por dever de coerência, buscar constituir. Problematizar prescrições é tarefa ético-filosófica, não exclusiva de filósofos ou cientistas. A perspectiva de reflexão filosófica aqui apontada ajuda a produzir dúvidas: em que condições refletimos o presente, questão central à filosofia? Quais questionamentos devem ser postos em relação ao presente? Um deles, tenho convicção, relativamente aos processos formativos, refere-se ao papel da autoridade político-pedagógica em sociedade. Não obstante reflexões e opções contingentes imponham-se e produzam legitimação de comportamentos para uma época ou grupo social, a filosofia busca a reflexão acerca de procedimentos para a felicidade, desde *confrontamentos sociais* considerados válidos, a partir do que se constitui a condição de possibilidade da crítica para avaliar a relação entre o que pode e deve ser feito e o que é feito. O julgamento social ou a crítica, repetidamente (bastante hipocritamente) negados na radicalidade histórica, assumem, descolados da totalidade, posições de virtude e sentimento louváveis, que não se materializam. Essas formas de *dever ser*, assim, aproximam-se da simulação e da falsidade, o que faz a sociedade atual revelar-se demasiadamente moralista, quando a defesa de posições éticas e morais rigorosas e *públicas* confronta-se com comportamentos *privados abaixo da crítica*.

Para organizar processos formativos capazes de interferir nesse cotidiano e imaginário, partindo da escola, ponho-me em posição de *acordo* com a base histórica e as teorias a favor do *educando-sujeito-histórico, portador de experiências, cultura, saberes e poderes* com os quais vai à sala de aula, sujeito, assim, social e de linguagem, não metafísico.²⁵ O processo formativo será qualificado e organizado na justa medida das possibilidades dos educadores,

²⁴O vazio instala-se com a negação ou dogmatização de uma das dimensões (explicação/compreensão. Galeano, 1991:119, falando de divórcios com os quais entramos na igreja ou na escola, em relação a corpo/mente, razão/emoção, lembra pescadores das “*costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade*”). Vazios que afirmam crises de referências e desvelam crises de autoridade dos professores, declarando que “*as dificuldades crescentes com que se defrontam os professores no exercício de suas funções têm sido pensadas de uma forma ambígua como um reflexo tanto da crise de autoridade dos professores como da crise de poder que eles são investidos*” (Correia e Matos, 1999:13).

quando conseguem assumir tarefas políticas e pedagógicas de desenvolver, pelo diálogo, não apenas atitudes de *troca*, mas de disputa e formação, visando projetos que dêem organicidade aos humanos na busca por uma sociedade *inteiramente viva*, partindo de competentes problematizações éticas das relações históricas praticadas. O diálogo deve mediar discussões em torno de procedimentos pedagógicos e políticos capazes de colocar as pessoas envolvidas em situação de responsabilidade social suficiente para inserção em projetos de discussão e definição de estratégias de produção que potenciam a vida. A responsabilidade proposta relaciona-se ao que é feito e ao que não é feito. Ao educador cabe criar espaços institucionais e intencionais para que a troca e o diálogo problematizador aconteçam.

Entendo que houve avanços com a escola ativa e com a perspectiva crítica aplicada à educação, justo porque provocou professores a abrirem espaços em processos de ensino-aprendizagem para que o saber do aluno passasse a fazer parte da *agenda curricular* da escola. É assim que o mundo que a criança vive fora da escola chega à sala de aula. Isso tem assustado os educadores e, principalmente, os administradores escolares que, muitas vezes, não conseguem entender o estatuto desde “*novos conteúdos*” no *corpus padrão* que se reproduz e se fortalece em exames profissionalizantes, em vestibulares, nas listas oficiais e oficiosas que cerceiam as potencialidades desenhadas pela abertura, não raro democratista. A segunda tarefa do educador, superado o impasse inicial acima apontado, coloca-se na perspectiva da organização do saber que os educandos carregam consigo: a sistematização dos conceitos provisórios em perspectiva progressivamente mais complexa, de maneira a que esses conceitos abarquem as injunções históricas que efetivamente constituem as práticas desses sujeitos. Isto é, que as opiniões, visões de mundo e dúvidas que o cotidiano possibilita à criança possam ser rigorosa e vigorosamente consideradas em sua historicidade e problematizadas nos seus limites, com vistas à compreensão do processo histórico que instituem e que aquelas opiniões e visões de mundo têm dificuldades de abarcar. Há uma terceira tarefa ao educador: criar condições morais, psicológicas, intelectuais e materiais para confrontos conceituais historicamente *necessários*. É fundante disponibilizar a criança ao debate, ao confronto epistemológico e ético em relação a conhecimentos²⁶ e visões de

²⁵Refuto a lógica que separa *o ser* de suas qualidades, alucinadamente tomando a abstração pela realidade.

²⁶A compreensão dos processos de produção, reprodução, seleção, organização e transmissão do conhecimento passa pelo domínio dos regimes de poder social de grupos dominantes, que *governam* a ação moral dos outros, conduzindo comportamentos, produzindo regimes constituídos e constituidores de espaços e tempos vividos. O conhecimento é produção da realidade, a partir de juízos de realidade, que afirma a existência de seres ante relações que travam, fruto do embate ideológico-conceitual.

mundo. É tarefa de problematização dos limites do que está posto conceitual e praticamente, pesquisa e apresentação de elementos presentes em pelo menos quatro dimensões que fazem parte da produção intelectual das pessoas: a constatação de situações empíricas imediatas, a reflexão pessoal, as trocas intersubjetivas e as interlocuções com teorias e produções históricas elaboradas, à disposição da humanidade, e que iluminam a totalidade de relações que a prática dessas pessoas ajuda a constituir. Confrontos éticos e epistemológicos tomam forma na medida que o educador, assumindo posicionamento na perspectiva do projeto político-social, tem competência técnica para disponibilizar amplas informações ao mundo agora da sala de aula.

As afirmações acima não me negam o direito de admitir²⁷ a tese da necessária descentração antropocêntrica que funda o projeto de organização da humanidade, particularmente com a instalação da modernidade, colocando em cheque tanto a compreensão do *Adão Bíblico*, chamado para dominar a terra, quanto a figura do *Prometeu Mitológico* que, roubando o fogo dos deuses, coloca-se no mundo como instaurador autônomo e senhor da civilização. É o que torna “*a centralidade em si mesmo - antropocentrismo - (...) sinal de arrogância e de falsa consciência*” (Boff, 1998:21-9), admitindo que o racionalismo e o irracionalismo, reino do imponderável, não o uso da razão, têm dado falsa competência e poder ao humano: “*o antropocentrismo instaura uma atitude centrada no ser humano e as coisas têm sentido somente na medida em que a ele se ordenam e satisfazem seus desejos*” (Boff, 1999:94-5). É assim que o humano cria seus exílios, envilecendo e aviltando o coração, ante o que, com Japiassu (in Ricoeur, 1988:5), afirmo que hoje “*há duas possibilidades (...) de o homem compreender a si mesmo e de explicar as coisas: reagrupar tudo em torno do único centro que é o homem, ou fazer com que tudo convirja para um pólo mais forte e que seria o fundamento de sua vida*”, declarando-me, assim, a favor da necessária convivência ética dos humanos com o conjunto da vida do Universo. Por essa mesma razão é que o *biocentrismo* deve ser posto em questão quando a reflexão inclui o convívio harmonioso, embora relação dialética eivada de *rupturas do equilíbrio e de mudanças e estabilidades*. Decorre disso que é fundamental recuperar não apenas o uso da razão e das compreensões racionais do mundo, mas o jeito *não racional* de reconhecer o mundo: as dimensões do imaginário, do emocional, dos sentimentos, da sensibilidade, das fantasias, do sonho, de tudo o que constitui a importância psíquica das

²⁷É principal admitir a necessária revisão do dualismo, que em fartos casos está instalado na sociedade, quando busca-se organizar relações entre homens e natureza: são circunstâncias em que a natureza é posta ao inteiro serviço do homem, que deve dominá-la; noutras, a natureza é intocável, interdita à própria sobrevivência humana. Qual síntese possível e necessária para que humano/natureza convivam com o fim de garantir vida?

peças, negada pelo racionalismo e pelo irracionalismo. A razão, histórica e descontínua, pode propiciar condições para conhecer, gerar sentidos e tornar-se (Chauí, 1999b:85) critério à “*avaliação, (...), instrumento para julgar a validade (...) de uma teoria(...)*”, justamente porque pode sentenciar a coerência ou não consigo e com o mundo sintonizado pela sensibilidade. É assim que pensamentos e idéias tornam-se vigorosos: sua coerência interna e sua capacidade para fazer pensar o mundo e criar condições para atitudes crítico-transformadoras, principiando pelo tensionamento do saber que alguém acredita possuir.

É justamente nesse mundo e assim que sou educador:²⁸ posto num tempo e num espaço, buscando, com outros educadores, construir critérios para que nos situemos no mundo, referências que ajudem a projetar a sociedade necessária à vida para todos, hoje bastante balizada por *sonhos* alienígenas. Por isso é imperativo perguntar: “*qual é o nosso sonho? Que esperança transmitimos aos jovens? Que futuro ocupa as mentes e o imaginário coletivo através das escolas, dos meios de comunicação e de nossa capacidade de criar valores?*” É fundante perguntar quais são os “*atores sociais que propõem um novo sonho histórico e desenharam um novo horizonte de esperança? Quem são os sujeitos coletivos gestadores da nova civilização?*” (Boff, 1998:33) No sentido da produção de condições para que os sonhos das pessoas se materializem, importa perguntar, ainda: a escola continua sendo a instituição acolhedora de sonhos e legitimadora de saberes necessários à vida?²⁹ Para comunidades rurais parece que sim, como adiante tento mostrar. Para os *saberes oficiais* talvez não, justo porque a escola produz saberes e sonhos com registros e estatutos que negam o caráter *único e oficial*, status vinculado à *transmissão de conhecimento*. Os sistemas aprovariam poder continuar, por vias atualizadas,

²⁸Hoje percebo-me, intensa e tensamente, criador de mundos, frustrações e sonhos, o que torna este texto datado, embora as ininterruptas tentativas de, partindo da data, universalizar, no tempo e no espaço, os conceitos e reflexões que aqui trago.

²⁹Informação torna-se acentuadamente disponível a um número cada vez maior de pessoas. Exemplo recorrente citado é a Internet frente a qual, estando em xeque a autoridade moral e epistemológica da família e da escola, pergunto: estaremos disponíveis para aceitar novas formas de conhecimento? Internet que, na forma de *rede mundial*, é instrumento avançado na luta pela democratização da informação (que, assim como ante a televisão, pelo contraditório que produz, só há um caminho que parece viável e revolucionário: apostar que o mais breve possível todos tenham acesso ao maior número possível de canais, disponibilizando informação e contradição. Paralelamente, necessitaremos de programas de formação para *ler televisão*. A escola, quicá, poderá habilitar-se à tarefa. A televisão é pouco considerada em seu poder de produção do imaginário por setores sociais responsáveis pela formação científica, particularmente acadêmica, não obstante o reconhecimento de outras relações sociais também produtoras do mundo. Por ter se tornado princípio reitor e organizador da vida das pessoas, não apenas familiar, a TV é cada vez mais consumida por grande público que torna-se passivo ante realidades a cada dia mais virtuais e menos vitais. Embora tecnologicamente fantástico, esse processo continua caótico e discricionário, embora altere o clássico paradigma de produção e transmissão do conhecimento, outrora monopólio de instituições especializadas e *pessoas de alta cultura*). Nesse contexto, a escola será, ainda, o legítimo espaço de acesso à informação? Continuará sendo, o professor, a figura que detém os *conceitos* necessários à *felicidade*? Ou não passará de mero *facilitador* da organização e da significação do saber que o educando adquire no *cotidiano da vida*? Aliás, não é outra a indicação de Freire quando fala de *diálogo epistemológico*, de busca permanente para despertar a curiosidade nos educandos. Não obstante condições disponíveis ainda a apenas 3% (aproximadamente) das pessoas, referencialmente à Internet, quicá pela via do *disponibilização tecnológica* não estamos cada dia mais próximos do projeto freireano de constituição de autonomias mediadas pelo acesso ao conhecimento, sem desacreditar necessários confrontos

civilizando costumes e culturas, a partir do que os desejos das pessoas passariam a ser interpretados sob critérios incorporados por seus colaboradores mais fiéis, desmobilizando humanos em sua essencial condição de constituidores da humanidade. Sobra, pelo contraditório, a tarefa de construir o direito à indignação e ao sonho, não realização de *desejos recalcados*, mas condição de possibilidade para constituir movimentos diferenciados em relação aos códigos culturais estandardizados produzidos pelo capitalismo, embora isso possa provocar *estranhos efeitos* à própria razão instrumental.

2. Por que Paulo Freire fonte principal para refletir autoridade e liberdade?

Pensar horizontes que ultrapassem a *percepção imediata* das relações históricas é desafio ético central, particularmente para educadores atuando num mundo³⁰ pautado pela cultura consumista e imediata. Tal cultura, presentifica o futuro e aposta que a vida se resume a aceitar os prazeres que a adaptação às necessidades oferece, embora logo adiante cobre rigorosa renúncia pela redução a tais satisfações ou pela restrição a condições materiais ou pelo *necessário cuidado de si* (com base no ensimesmamento e na cultura narcísica do corpo) que se impõe, tendo por base a saúde e a tão sonhada longevidade ou na forma de novas tiranias: da beleza, da estética e da imagem. É nesse contexto que nos encontramos: encruzilhada que pode remeter-nos à reflexão sobre o sentido da própria existência.

Decorrem, do exposto, exigências de formação e problematização de experiências elaboradas a partir de diferentes compreensões do mundo, urdidas em diferentes vivências individuais e coletivas. Buscando dar conta desse objetivo, o presente trabalho busca *resgatar e recriar* concepções de autoridade e liberdade em Freire, procurando demonstrar que esse autor tem um *projeto político-pedagógico* que, destacando práticas de autoridade em sala de aula, mediadas pelo diálogo, busca superar autoritarismos e licenciosidades, decorrentes daquelas perspectivas enviesadas de inserção histórica e compreensão do mundo. O autoritarismo e a licenciosidade, condenados por Freire, são instâncias opressivas quando permitem *ao mais forte agir livremente* (outrora o professor; atualmente alunos?): situações a serem refletidas em espaços como escolas rurais onde poucos querem *falar a qualquer preço* e muitos *pagam para não falar*.

As reflexões aqui propostas pretendem dar conta do plano imediato das relações sociais e da constituição de referenciais teóricos formadores de consciências assujeitadas e

epistemológicos e morais que a escola, pelo professor, deve ser capaz de realizar.

³⁰Joje paga-se por conforto antecipado, desativando razões para desenhar o futuro (que vira fardo, pois tudo já passou!).

produção de modelos comportamentais correspondentes. Nas análises, as concepções de autoridade, liberdade e autonomia em Freire são construídas com base em práticas que visam a produção do conhecimento e a transformação social, através de juízos de valor que a própria existência provoca. Acredito e busco a construção de evidências que dêem visibilidade à idéia de que a elite,³¹ que organiza e distribui o poder em sociedade, tem mecanismos de formação para constantes e necessárias renovações e construção de instrumentos de manutenção e consolidação do modelo instituído. Exclui idéias e pessoas contestadoras do estado vigente pela construção de modelos culturais fabricados e flutuantes, pela produção de estúpro simbólicos e culturais ao mundo infantil e adulto e perspectivas políticas em geral. É o que Vasconcellos fala quando analisa a morte e “*retirada de cena*” de Gláuber Rocha e a sua substituição por modelos fabricados ao estilo Xuxa: “...no momento em que ele bate a caçuleta, há um alívio geral: agora não tem ninguém mais para vir encher o sacco com esse negócio de fome, de miséria (...), de Terceiro Mundo. Agora vale tudo. Liberou geral. Baixou o pós-qualquer coisa.” O autor traz o embate para o presente: “*tal qual sucedeu com outros valores dos anos 80, a Xuxa teve sorte de não encontrar nunca no seu pedaço a viva voz do cineasta. Veio a Nova República. Veio o Brasil novo. Veio o FHC copidescado por Caetano Veloso*” (1998:143). Há um novo domínio cultural que se dá pela liberação geral e irrestrita, incluindo a liberdade sexual, cuja permissividade ou lassidão é estimulada entre súditos para desviar a reflexão em torno da condição histórica em que vivem.³² A própria transformação da infância em negócio, viabilizado pela visibilidade exposta, faz parte do jogo. Embora a sociedade, particularmente pelas instituições formadoras, torne-se a cada dia aparentemente mais permissiva, cobra eficiência, disciplina e respeito dos que querem dela fazer parte, paradoxo que a geração atual tem de aprender a questionar.

Procuro desenvolver o enunciado acima fundamentalmente a partir da biobibliografia de Freire, através de diálogos que se ampliam e incluem fontes diversas com as quais tenho realizado encontros: com pensadores/pedagogos que desenvolvem discussões em torno de autoridade e liberdade e das questões próprias da escola e da educação, em particular quanto à sua organização. Participam dos diálogos aqui trazidos professoras-alunas do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel (Turma/95, do PFPL). O diálogo envolve ainda minhas experiências enquanto humano, educando e educador. Os diálogos anunciados são percursos a partir dos quais declaro que não me sinto atraído por

³¹A elite orienta-se por *factos* que superam as próprias diferenças entre grupos e segmentos que a compõem.

³²Da Europa, fico com a impressão de Voltaire (1999:99): “*vi Paris (...) é uma multidão cerrada em que todos procuram o prazer e*

filiações a correntes anti ou pós-modernas, seja a nível de referências para a análise dos rudimentos aqui trazidos ou da metodologia utilizada na realização deste trabalho. O que está em jogo é se aqui consigo construir um texto que ajude a problematizar e instaurar diálogos para pôr em crise situações educacionais hoje com formato de exclusão, naturais e inevitáveis.³³

Por que Freire, fonte principal para o diálogo que trago para este texto? Freire, porque é filósofo que dá consistência à pedagogia crítica³⁴ e fomenta práticas coletivas que possibilitam sustentar a idéia de que a educação serve à transformação, pois, assim como a cultura, sempre envolve-se com mudanças pela formação de identidades e subjetividades, trazendo para o cenário da educação novas vitalidades. Freire, porque é capaz de ajudar teóricos críticos americanos, por exemplo, a reconhecer que a atividade pedagógica dominante, normalmente presente em escolas “*democráticas, estava firmemente 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*” (McLaren, 1999:28). Freire, porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata, e desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos que, embora, por outros pensadores tematizados, são dimensões fundantes à ação política docente, combatendo absolutismos dogmáticos e autoritários e relativismos licenciosos, cujos preconceitos e dogmas são balizas permanentes à demarcação dos campos epistemológico e político. Leituras pós-modernas, ao construir condições de possibilidade a criadoras desconstruções³⁵ e desdogmatizações, permitindo reconhecer diversas consciências como construções, pouco constituem critérios problematizadores de reflexões individualizadas, que não raro tornam-se fundamentos exclusivos de ações decorrentes.

quase ninguém o encontra, pelo menos assim me pareceu.”

³³Concepção que constitui o país que quer ser modelo de organização social para o mundo, os EUA, onde 77% das grandes cidades sequer permitem que os *sem-teto* permaneçam em espaços públicos, realizando regularmente *limpeza* das ruas por ações policiais (é a “*restauração da ordem*!”), afirmando que “*infelizmente é assim*”, o que, paradoxalmente, atrela *políticas públicas* a grupos especializados na organização da vida com base no ódio e no racismo. Por *questões humanitárias*, os americanos bombardeiam povos para eliminar *guerras por limpeza étnica*, quando o que há é uma grande fobia derivada de conflitos regionais, provocadores de surtos migratórios capazes de *invadir e turvar a límpida e branca vida do norte*. É o que ocorre hoje com a Europa, conforme Sontag, “*construída para o espetáculo, para o consumismo, para a expressão de preocupação politicamente correta, mas assombrada pelo temor de que as identidades nacionais possam ser submersas (...) por enxurradas de imigrantes saídos dos países pobres*” (1999:4), embora estudos da ONU apontem, paradoxalmente, para a seguinte estimativa: a Europa precisará, nos próximos 50 anos, do trabalho de 700 milhões de imigrantes. Ademais, as guerras étnicas têm visibilidade maior em relação às diárias carnificinas que ocorrem entre grupos que disputam o poder pelo narcotráfico. E tudo é *muito natural e faz parte da vida de muitas cidades e infelizmente é assim!*

³⁴Embora por McLaren considerado o fundador da pedagogia crítica (1998:58), ter ganho estatuto e força explicativa e conquistado espaços na educação brasileira e internacional (o particular, bem assumido e realizado, universalizou Freire e sua obra), não é raro encontrar intelectuais para quem Freire não é senão *peça que encanta* e enfeita o bem comportado *desfile acadêmico*.

³⁵Desconstruções particularmente relativas às reivindicações de conhecimento universal, em suas tendências não pouco

Porque Freire, atual, quer que seu pensamento seja recriado; não quer discípulos nem seguidores, mas recriadores curiosos de suas próprias curiosidades epistemológica e política. Sem absolutizações, aproximo-me de Freire em quem encontrei gente e teoria com o que, penso, poderia e deveria conversar *num outro nível*, ultrapassando, quiçá, propostas de Makarenko³⁶ com as quais dialoguei *em outros tempos*, além de minhas próprias reflexões e trocas intersubjetivas, especialmente com professores que na escola vivem dimensões pedagógicas e políticas da educação, com quem tenho refletido o mundo da escola, não omitindo trocas com autores e teorias, como adiante organizo. Defendo a presença *forte* de Freire em pesquisa educacional porque é necessário confrontar a validade de seu texto com as urgências do presente. Retomo Freire porque seu programa político-pedagógico é projeto possível que fortalece a construção contra-hegemônica, necessária para enfrentar fatalismos culturais excludentes impondo-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”.³⁷ Torres desenvolve a afirmação baseado em reflexões do próprio autor, defendendo que é fundamental realizar estudos sobre processos educacionais em Freire partindo de “...dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica - reprodução de relações sociais de produção - e usando a lente das classes subordinadas - educação como forma de construir uma nova hegemonia.” Para o autor, 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 (...)”. Torres avança e afirma que “designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbanas e rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido.” O autor conclui 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 (...)” (Torres, in McLaren e outros, 1998:97). A interferência na formação das pessoas na perspectiva político-crítica que Freire aponta, dirige-se à exigência dos *ainda indignados* com a organização social prepararem-se para assentar na contramão da *história oficial*,³⁸ responsável pelo advento do novo que pode ocorrer na contradição e no diálogo com *diferentes*. A esperança de Freire, que a leio

míticas, monológicas e monolíticas, embora conceitos provocadores de tensões substanciais.

³⁶Não obstante permanente referência companheira, Makarenko fala de tempos e espaços diferentes e absolutiza a decisão coletiva (Ghiggi, 1991 e 1992 e obras do autor citadas na bibliografia).

³⁷Tendo por base que os *locais pedagógicos*, escolares ou não, são condicionados por ideologias e políticas dominantes e domesticadoras, qual será o espaço possível à pedagogia libertadora? Freire tem *base histórica* que lhe dá crédito para falar...

³⁸Os indignados não são intérpretes exclusivos da história e nem estão em movimento inexorável à transformação

desenhada em sua obra, é que as relações resistentes e combativas, fraternas e solidárias, também se globalizem, a menos que apenas elas permaneçam à margem do atual movimento histórico (a pobreza já é...). Retorno a Freire porque é um pensador que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia,³⁹ busca superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização⁴⁰, também do próprio estatuto de verdade das pedagogias *críticas*.

Freire é principal para este texto porque, enquanto pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas (atestado de falência da capacidade humana nos humanos), nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propõem referenciar práticas humanas, mantendo, como centralidade, a permanente possibilidade da dúvida como princípio epistemológico e 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, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas, conforme modelo cartesiano.⁴¹ Freire, porque busca refundamentar a educação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social. É pensador e educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos, sempre em condições de sensibilidade à reciprocidade. Sujeito, não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não busca a verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica. É assim que Freire, contra erudições em torno da negação da possibilidade de conscientizar alguém, é um pensador que mexeu comigo, talvez porque é pessoa e educador que não necessita gravar em placas de bronze suas reflexões e ações; continua gravando no coração de muitas pessoas mensagens de

revolucionária,

³⁹A fenomenologia é adotada 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.

⁴⁰Desdogmatizar sob o dever de evitar a dogmatização, possibilita, pela própria desdogmatização, como sugere Freire, interrogar e desafiar quando *mannais* dão respostas e dogmatizam.

⁴¹Não obstante as críticas feitas, não é razoável refutar o modelo cartesiano enquanto sistema reflexivo.

esperança e inconformismo permanente em relação à injustiça,⁴² iluminando caminhos sem precisar brilhar, ante intelectuais outros que *brilham* sem conseguir iluminar. Freire, porque (McLaren, 1998:66) seu “*vocabulário filosófico permite ao mundo (...) adquirir visibilidade, permite-lhe inscrever-se como texto a empreender e a compreender(...)*.” É assim que o “*trabalho de Freire não reduz o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais (...)*”. Por isso, de Freire destaco que é possível afirmar 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 ao exercício da autoridade, quiçá superando práticas autoritárias e licenciosas. É dessa forma que se colocam, em Freire, perspectivas de formação ao exercício da cidadania crítica, com competências para realizar intervenções sociais de forma autônoma e criativa, a partir do que a liberdade e a autonomia podem constituir-se. Freire, porque escreve com *raiva e amor*, sem o que não há esperança; porque defende a tolerância, não o intolerável; porque faz radical crítica ao radicalismo; porque ante tempos em que se recusam o sonho e a utopia resgata a formação crítica, onde a história é fascinante aventura de desvelamento da verdade e não determinismo; porque critica a democracia quando não passa de espaço à *democratização da sem-vergonhice*; porque a esperança, dimensão ontológica humana, é o que teimosamente o coloca ante imperativos da existência histórica; porque crê na possibilidade do *inédito viável* que desafia humanos a romper redes de opressão; porque aproveita a riqueza da linguagem metafórica, sem perder a rigorosidade, para ajudar as pessoas a entender a história e praticar ações para fazer o mundo lugar *belo* para viver. Assim, afirmo⁴³ que a *obra* de Freire permite declarar que há uma diretriz política e técnica que possibilita fundamentar dimensões epistemológica, política,⁴⁴ pedagógica e moral, o que torna a retomada das concepções de autoridade e liberdade oportuna e necessária, eixo fundamental à reflexão em torno de projeto histórico. Retorno a Freire porque ajuda a sustentar que o projeto de organização das relações humanas ora em andamento deve ser problematizado, pois, como bem 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*

⁴²Embora o dito, não objetivo produzir um texto apologético, *pleno de elogios*, mas reflexivo, provocado pelo *corpus freireano*. Relativamente à atitude de Freire frente à injustiça, Cirigliano (2000:13) lembra que o autor “*cultiva uma intolerância existencial...*”.

⁴³O que aprendi na vida, com destaque à realização deste texto, é que minhas concepções e práticas podem ser questionadas. Ao declarar que *afirmo*, intento conotação para expor convicções provisórias a partir do que fundamento o que penso e faço, inevitavelmente em combate com as *tramas da vida*, com a força propulsora principal do diálogo.

⁴⁴Em pauta está a formação à intervenção social crítica com o que as pessoas tornam-se sensíveis à *produção* e não apenas ao consumo, embora o quadro social a partir do que a educação acontece, arrisco afirmar, é o desenhado por Illich

recursos limitados de que dispõe a natureza.” O autor sublinha que a “*civilização dos objetos descartáveis substituiu a possibilidade de uma civilização de conteúdo realmente humano.*” É por isso que o “*consumo indefinido*”, onde firma-se o sistema contemporâneo, “*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 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*” (1996:69). A estimulação do consumidor (Frei Betto, 1999) dá-se pela disponibilização de recursos “*capazes de nos fazer sentir mais e pensar menos. Isso vale para a publicidade, para certos programas de televisão e até para rituais religiosos*”. Em relação à televisão (embora a possibilidade da arguição a favor da sua importância à universalização de informações), agregadamente à publicidade, que visa consumo e mercantiliza a cultura (há um enorme investimento na produção de lixo cultural, banalizador da abjeta vida que humanos vivemos, sem esquecer a idiotização, com reduzido espaço à criticidade), podem produzir programas copiados de modelos forasteiros. Freire tensiona, com seus conceitos de autoridade e liberdade, o estado cultural banalizado também pela via da escola.

3. Esta investigação, afinal, o que quer socializar?

A investigação que acima anunciei está explicitada neste texto, que segue uma lógica particular, cuja evolução não foi pensada a priori ou como reflexão absoluta. Sua estrutura nasceu de experiências e inquietações que historicamente tenho vivenciado e que aqui ora socializo. Frequentar sistemática e disciplinadamente a sala de aula, agora em Curso de Doutorado, possibilitou análise, reflexão e pesquisa de questões que durante mais de quatro décadas acumulei⁴⁵ como indagações e dúvidas, a partir do que tenho organizado minha vida pessoal e profissional. Durante o curso de Mestrado, ocupei-me com concepções e práticas de disciplina e indisciplina de educandos, a partir de discussão teórica provocada por Locke e Makarenko. Nesse atual e complexo momento social, entendo essencial avançar na compreensão do papel do educador na escola e na sociedade. As preconizadas mudanças da escola, não raro pelos sistemas educacionais representantes do poder instituído, resultam em reformas ou adequações a novos modelos de produção e consumo exigidos por setores produtivos da sociedade. Com Durkheim (1995), afirmo que as

(1973:75): “*ensina-se aos consumidores, isto é, aos alunos, a não consumirem senão o que se pode pôr no mercado*”.

⁴⁵Embora sem apoio principal das convencionais estatísticas (sem desprezá-las, até porque aparecem neste texto), o que

reformas não passam de garantia à realização das etapas de homogeneização de hábitos, comportamentos e saberes e diversificação. São reformas na condição de propostas de continuidade, enquanto categoria fundante, que se qualificam e buscam dar conta do aperfeiçoamento de processos garantidores de privilégios a privilegiados. Assim, entendo fundamental apostar nos educadores a partir de suas experiências, provocando-os a conceituar limites e possibilidades de realização de processos de formação crítica, consistentes, com direção política voltada à materialização das mudanças estruturais.

É assim que este documento, coerentemente com a proposta freireana de diálogo sistematizado com sujeitos da escola e com teorias já estruturadas, desejo que se constitua em texto particularmente direcionado a professores de escolas fundamentais e médias, na esperança de que possa ser lido, analisado, questionado, criticado e discutido por comunidades escolares, em especial aquelas que durante os últimos anos têm buscado produções teóricas para dialogar em torno da problemática relação entre liberdade e autoridade. Não desprezo exigentes expectativas da academia⁴⁶ que, não raro, considera qualificada produção trabalhos que apresentam exegeses e hermenêuticas apuradas, além das sempre incômodas pretensões de coerência por classificação, privilegiamento e hierarquização, particularmente hoje ante a insustentável disputa entre modernidade e pós-modernidade,⁴⁷ crítica e pós-crítica, estruturalista e pós-estruturalista, a partir do que se perde inclusive a original preocupação com a verdade, centrando esforços em rivalizar processos com o que se disputa hegemonia. Academia essa, porque produto e produtora social de diversidades e contradições, que apresenta armadilhas no plano epistemológico quando noticia processos de produção do saber que não consegue dar conta, anunciando

aqui está dito não se resume a idéias e reflexões extraídas da investigação recentemente realizada.

⁴⁶Espero poder escrever este texto com a leveza e a liberdade de quem não escreve apenas para quem vai ler e nem determinado pelo que já sei que quem vai ler gostaria de encontrar. Será possível? É o que questiono tendo por base a clássica concepção de conhecimento: dinâmico, nunca conjunto de doutrinas a serem transmitidas e, por discípulos, assimiladas e reproduzidas. Assim, não obstante almejar o *título de doutor*, gostaria de ser *livre* para afirmar que espero tão-só ajuda, agora sob avaliação pública (não no “*exame classificatório*” para participar ou não do banquete dos *financiamentos*), para recriar este texto e inseri-lo na luta por mudanças sociais substantivas. Reconhecendo que, não raro (Santos, 2000:11), a “... *academia gosta muito de citações, quantas vezes ociosas e até mesmo ridículas?*”, este texto dirige-se também a “*estudiosos, mas sobretudo deseja alcançar o vasto mundo...*”, em particular das escolas de primeiro e segundo graus. Não projetando produzir mera *retórica de indignação*, mas mantendo acesos razão e sentimentos, o objetivo é produzir questionamentos em torno da importância de perguntar, afinal, o que fazemos, nós na academia, em fartos casos, além de *viagens* com dinheiro público e produção de literatura por *puro prazer*, que é possível tornar visível à sociedade? O que produzimos além de comportamentos privatistas e particularistas e continuar asseverar uns para os outros que fazemos e dizemos *coisas* diferentes do que já foi dito e feito, por acrobacias mentais diversas? É a civilização do triunfo das luzes...? É um mundo intelectual à procura de quê, mesmo? Da competência, da publicização do *si* de cada um em redes internacionais, dos individuais achados pela pesquisa? A produção acadêmica provoca... Mas, haverá, por consequência, à todos, igualmente condições de possibilidades de acesso ao pesquisado? Voltando à questão: para quem devo produzir este texto? Aos intelectuais acadêmicos? Não sei se seria capaz de fazê-lo! Sobra a declaração do compromisso, aqui, na forma de imperativo, com Brecht, de ajudar a aliviar a miséria e o sofrimento de homens e mulheres.

⁴⁷(Os paradigmas epistemológicos acumulam aporias: ora por excesso *dogmático* ora por *vazios* que permitem ou patrocinam.

operações na condição de estratégia de relacionamento, quando não suporta não ser arrogante face a saberes que acumula e ao poder que a eles agrega. Assim, esse texto tornar-se-á legível, particularmente às professoras com as quais realizei esta investigação, na medida em que a elas for *interessante*, que deleuzeaneamente o será se proporcionar problematizações, re-leituras e reflexões em torno do que fazem e pensam, e se despertar curiosidades, atestado de busca de clareza, de condição de admiração e provocação. Por isso este texto não quer dirigir-se exclusiva e prioritariamente a intelectuais da academia. O academizamento das reflexões, embora às vezes principais ao avanço científico, pode esvaziar o contexto a partir do qual o cotidiano desenvolve-se, suporte à produção do saber, a partir do que a lógica da produção acadêmica deverá girar em outra direção, lógica que (Chauí, 1999a:5), quando formal e burocrática, está condenada a refletir os questionamentos oficiais em torno do “*quanto uma universidade produz, em quanto tempo (...) e qual o custo (...)*”. O critério da avaliação ética que se faz necessário remete-nos ao que é originalmente a universidade: espaço de “*formação, reflexão, criação e crítica*”, produtora de reflexões, inclusive em torno dos privilégios culturais dos que a ela chegam, a partir do que Chauí continua desafiando intelectuais a novos compromissos: “*uma universidade que não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos (...)*”.⁴⁸ O texto deve criar situações de diálogo, problematizadoras, desde as quais se viabilizem *encontros* com quem faz a escola... Vai, nisso, um compromisso com a devolução das descobertas às professoras, abrindo a possibilidade “*da redescoberta da sua capacidade de criar, na linguagem que lhe aprouver, que lhe falar à emoção e à razão*” (Eitler, in Garcia, 1996:195). Busco assumir a perspectiva de *texto-tese* que Freire refletiu, quando, fazendo juízo de valor, afirmou que “*boa tese nem é a que, com ares de fácil, se entrega, sem nenhum obstáculo (...), nem tampouco é a que, misteriosa em demasia, se fecha à produção de sua compreensão. Boa tese é a que, desafiando o leitor, provoca nele a alegria de lê-la(...)*” (in Cortella, 1998). Assim, com.

⁴⁸Linguagem essa que pode levar a silenciamentos em relação aos mecanismos de dominação, outrora postos na centralidade das análises. Os esquecimentos podem incluir processos de produção de relações e estruturas que, baseadas na propriedade, garantem divisões sociais a partir do que os homens organizam-se. Para T. Silva (1999:147), é fundamental afirmar que, mesmo em contexto de desconstrução e de *virada lingüística*, “*nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista.*” Enquanto a linguagem for considerada meio para a exposição de conceitos da palavra do outro; enquanto for condição para o outro poder dizer-se e dizer o seu conceito, ela cumpre fundamental tarefa na constituição da humanidade nos homens e nas mulheres. Porém, quando a linguagem ganha centralidade patrocinada por quem já não admite a possibilidade da construção de referências comuns e mínimas para que os humanos possam pensar e fundamentar o que fazem, então, nesse grande *jogo*, cada um diz o que lhe é possível e individualmente oportuno e desfeito está o pacto pela convivência solidária. Tem o que a *virada lingüística*, assumindo o romântico feitiço das palavras, justaposta a análises *recortadas*, não passe de atualizada aplicação da razão instrumental ao projetar a realidade, revelando que é principal *mudar muito para que tudo permaneça igual.*

Freire como *referência*, busco discutir respostas que o autor dá a perguntas e questionamentos postos no cotidiano escolar.

O tema aqui exposto busca (particularmente) pôr em destaque o exercício da autoridade na escola, em seus limites⁴⁹ e possibilidades de intervenção, ética e dialógica, na vida dos educandos e na sociedade em seu conjunto. As andanças que tive oportunidade de experienciar por escolas da Região Sul/RS possibilitaram-me constatar condições e contradições⁵⁰ com as quais vivem e convivem *pessoas simples*, que se vinculam à escola. O que os silêncios de nossos pequenos educandos, trabalhadores rurais, escondem? O que há nesses mesmos silêncios, na *não fala*, nos gestos, no dito e no não dito? Que silenciamentos lhes são impostos que *animalizam* suas vidas? O que há no olhar desses meninos, no modo como lêem as imagens, como educam o olhar e o usam? Que regimes de verdade estão inscritos e normatizam os cotidianos e as vidas dessas crianças? Em que *tramas da vida* estão envolvidos, onde os processos de conhecimento se dão, ali no *covil* da vida? Como se constrói o *conhecimento da vida* que tão bem expressam quando falam, apontando alternativas *práticas* a problemas que o mundo lhes apresenta? O que produzem e reproduzem no *tempo* e *espaço* em que vivem? Espaço e tempo: o que originam nas pessoas que ali produzem a vida que vivem? Analisando relações de poder, a partir de reflexões em torno de autoridade e liberdade presentes nas teias cotidianas entre professoras e educandos, concluo, provisoriamente: existem *fortes* valores que constituem moralidades que as crianças levam consigo à sala de aula, tornando-as *quietas*, obedientes, bem comportadas, cumpridoras de pactos construídos. São valores que levam crianças a atribuir significados extraordinariamente positivos à escola: *ascensão social* e *fuga do duro trabalho da lavoura*.⁵¹ O conhecimento, da mesma forma, tem para estas crianças a função de prepará-las para o ingresso em outra atividade produtiva, onde o *emprego* é referência alternativa principal. O conhecimento é também acesso a códigos morais a partir do que, educandos, podem colocar-se em sociedade. Os elementos acima explicam absolutamente o *bom comportamento* das crianças rurais com quem realizei a presente investigação? *Bom comportamento* encontrei em escolas de cultura urbana. Então, o que faz a diferença? Será o trabalho das

O que chamo atenção é para a problematização que um texto deve ser capaz de provocar.

⁴⁹Assumo: este escrito colabora com a *boa funcionalidade do sistema* e com o *otimismo pedagógico* exagerado.

⁵⁰As contradições são o solo a partir do que o novo pode ser construído. Hoje, por exemplo, é fácil constatar o aumento do número de carros importados e crianças indigentes, admitindo que as contradições, presentes na ordem sistêmica e nas subjetividades públicas e privadas, podem ser *motor da história*.

⁵¹As crianças, em geral, de dez escolas com as quais trabalhei, do interior dos Municípios da Região Sul, no turno em que não estudam, trabalham na lavoura, atividade disciplinadora e de formação moral à vida em sociedade, que pode tornar-se instância de resistência e rebeldia na medida que passa a ser entendida como atividade não *recompensada*, simbólica e

professoras,⁵² que falam de *diálogo, inovação, criatividade, pesquisa*, frutos, segundo elas, de estudos que desenvolveram em processo de *formação inicial*, participando do Curso de Pedagogia/PFPL? Problemas diversos que fazem parte da cultura escolar e da sala de aula não se esgotam com as alternativas encontradas pelas professoras, embora os avanços visíveis. Saviani (1985) autoriza-me a afirmar que muitas dessas professoras, imbuídas de ideários escolanovistas ou humanista-modernos, obrigam-se a atuar não raro em condições tradicionais,⁵³ ao mesmo tempo que se vêem cercadas, ainda, pelo tecnicismo de Secretarias de Educação e por análises sócio-educacionais crítico-reprodutivistas⁵⁴ freqüentes. O professor vive condições desfavoráveis a inovações. As características físicas identificáveis no início da década de 80 são localizadas hoje visitando as mesmas escolas. Embora com diferenças acentuadas em *componentes curriculares e políticos*, refiz tais observações orientando estágios, conversando com professores preocupados com “*a falta de limites dos educandos*” ou discutindo ética e educação.⁵⁵

Tendo presentes situações como acima anunciadas, afirmo que a minha função neste texto é exagerar na crítica. Crítica em relação às condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos. Crítica a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais⁵⁶ sem referência histórica e da ditadura

materialmente.

⁵²A maioria das professoras-alunas com as quais investigui, afirma ter se tornando *professora por acaso*: são influências familiares e econômicas que possibilitaram construir e projetar seus *jeitos* de serem *formadoras de gente*.

⁵³Condições físicas precárias, falta de alternativas à pesquisa, forte controle dos pais etc., garantem caráter tradicional à escola.

⁵⁴As professoras-alunas descobriram que a crítica era indispensável ao trabalho de formação. Surpreendem-se ao *lerem* que a crítica *já era*. Agora vale a *pós-crítica*. Ocorre-me perguntar: por que diversos *pós*, em sua base teórico-material, surgiram invariavelmente em países do *norte* como Canadá, EUA e Países Europeus? Ainda: teorias *pós* dão conta do que anunciam? Questiono-me pelo vigor do pensamento crítico, inclusive para fundamentar o debate com os que admitem o fim das idéias críticas. Pensando a partir de Marx, Freud ou Freire, terá alguém autoridade para desativar teorias críticas por eles produzidas? Os próprios autores têm legitimidade para *fechar* reflexões que abrem?

⁵⁵O poder dos *sistemas de ensino* é bastante vigoroso. Veja-se o que aconteceu a partir do momento em que o MEC divulgou o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*, sugerindo discussão, não em disciplina específica (o que é saudável, mas não suficiente, porque a proposta é que a discussão desenvolva-se em perspectiva *transversal* e não *central*), sobre ética. A proposta provocou movimento de comunidades escolares, buscando junto à FAL assessorias e palestras sobre Ética e Educação. Essa proposta esconde armadilhas: discussão oficial sobre ética, o que pode conter? É provável, um ensaio para consolidar *purificações* e o conseqüente esvaziamento político da profissão docente, tornando o projeto uma proposta de *revisão de vida* privada que, embora necessário, não avança na consolidação de projetos educacionais capazes de enfrentar fracassos estruturais diversos.

⁵⁶Os colonizadores, por suas *imposições culturais*, como reflete Sartre, falando dos povos africanos, buscando formação de referenciais teóricos explicativos da vida das pessoas que lá viviam, assim trabalhavam: “*seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem às verdades de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizaram*” (in Fanon, 1979:4), declarando o próprio apagamento da razão, aplicando universais não pouco transformados em “*arrogância coletiva*” (Burke, 1999:5), ao menosprezar o *jeito de ser do outro*... Quando falamos em *existência*, não pouco nos referimos à situação, à região ou a uma cultura e o fragmento torna-se reinado do imponderável quando subjetividade e singularidade constituem-se referência única e individualizada para pensar o mundo. Embora a importância, como afirma Freire, da pós-modernidade progressista (não fragmentação do discurso e do entendimento de fenômenos sociais e educacionais, que cotidianiza e banaliza o absurdo; não como “*repetição acelerada do presente*”, pelo “*pós-*

do fragmento como solução aos problemas enfrentados, onde explicita-se tensa relação entre universalidade e identidade, quer das pessoas singularmente, quer em organizações e ações coletivas. A minha função aqui também é exagerar na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a “*ideologia da supremacia da indústria que monopoliza a informação*” (Vasconcellos, 1998:138), como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização das pessoas na luta por *espaços* econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista⁵⁷ tanto preza? A respeito da perspectiva de assunção aos parâmetros da individualização do mundo, Cattani afirma: “*contra (...) os coletivos, o capitalismo estimula (...) fragmentação dos interesses.*”⁵⁸ *Contra as identidades universais, favorece o multiculturalismo; contra o interesse público, o interesse individual ou o neocorporativismo; (...) contra a utopia, elege o realismo do consumo imediato.*” O autor conclui analisando a própria desconexão histórica, cada dia mais intensa: “*contra a ordem anterior, instaura-se a anarquia que favorece o darwinismo social e*

moderno celebratório”, mas “*pós-moderno de oposição*”, cf. Boaventura Santos, 2000:37) no sentido de avançar em novas e mais acessíveis narrativas - aliadas às descobertas de grupos de vanguarda - (não “*iluminada que sabe mais do que o povo*” - Oliveira, 1998:76) ou não, o fundamental é não abandonar o anseio radical de geração de vida para todos. Os que insistem em crises de referências e paradigmas não pouco reivindicam poder para controlar a diferença a fim de que esta permaneça em seu estado de *individualidade*. A propósito, lembro uma fala de Levinas, em entrevista a ‘La Stampa’ (em artigo de Rubens Ricupero, Folha de São Paulo de 21/03/99, Caderno Dinheiro:2), que provoca à reflexão. Cito Levinas, questionado sobre o fim do comunismo: “*a mim parece que as democracias perderam (...) havia uma idéia de que a história tivesse algum sentido. Que viver não fosse insensato (...). Não creio que tê-la perdido (...) seja uma grande conquista (...). Até ontem, sabíamos aonde ia a história e que valor dar ao tempo. Vagamos agora perdidos, perguntando-nos (...): ‘Que horas são?’ Fatalisticamente, (...) ninguém mais sabe a resposta*”, para o que é possível acrescentar que com a morte do comunismo, mais do que a morte de um pensamento e uma prática autoritária (imperativamente necessário), apaga-se (provisoriamente) a idéia de um mundo para todos... Falo que é uma reflexão central face a necessária defesa de categorias e conceitos de mediação para pensar o mundo em que vivemos, tal como Ricoeur refletiu ao postular a favor da referência enquanto “*relação entre coisas e entre o símbolo e o seu objeto*” (1983, Sétimo Estudo). Petras (1999:427), a respeito afirma: “*foram as medidas positivas de bem-estar social dos países comunistas que impulsionaram os países capitalistas ocidentais a formular programas de bem-estar para enfrentar a concorrência ideológica com o Leste. Não é mera coincidência o fato de que a eliminação da alternativa comunista (...) levou os regimes ocidentais a desmantelar seus programas de bem-estar social.*”

⁵⁷A cultura capitalista, elaborada e hegemônica, busca, por vias institucionalizadas ou não, a imposição de modelos ao que os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e impossibilitam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, com impulsos à mudança, que não raro sentem-se umbilicalmente atados ao modelo cultural existente, o que garante *docilidades* diversas.

⁵⁸(Nota minha) Chauí descreve o momento atual do capitalismo, caracterizado pela “*fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe (...). A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias (...). e programas particulares, competindo entre si*” (1999a:3), o que leva ao desfecho de fim da história, em paradoxal posição ante a permanente afirmação de que o ser humano é inacabado... Compromisso com a história o capitalismo não pode ter, sob pena de auto-negação; sustenta-se na polissemia, no reforço às diferenças, na minimização da variável classe social, no psicologismo e na guetização. Vive do desmonte de identidades coletivas, produção intensa de necessidades e luta por sobrevivências e fragmentação, que é possível reconhecer na própria esquerda, dedicada ou não à educação formal. Tendo a diferença como centralidade, é principal perguntar: quais subjetividades e identidades, produzidas e patrocinadas por investigações científicas, sustentam as atuais estruturas capitalistas e o que, da mesma forma, instabiliza tais estruturas? O quadro acima é posto como produto da condição ontológica do homem.

econômico” (1996:119). É uma sociedade que não trabalha com valores duradouros. Impaciente, lida com o imediato e o descartável como referências. Lealdade e compromisso mútuos são *minimizados*. O modelo atua com base no que nos acostumamos chamar de *darwinismo social*, que, confirmado pelo princípio de que cada um cuida de sua *própria vantagem*,⁵⁹ coloca-se como critério de análise das relações atuais. É a sociedade entendida, em sua organização, à maneira como Darwin pesquisou e concluiu estudando mudanças que ocorrem nos seres vivos. Darwinismo social e econômico é aqui entendido como sistema em livre operação, que aposta na seleção natural e social dos indivíduos, empreendimentos, classes sociais e países, garantido pela presença forte e autoritária de organizações, que, mais do que estimular a livre concorrência,⁶⁰ implantam plataformas de ação compulsória mediante incentivos financeiros externos, que servem substancialmente para custear os próprios serviços da dívida contraída⁶¹ por *culturas subdesenvolvidas*. É a função desempenhada pelo FMI: impõe disciplina político-administrativa e novas contribuições às populações, cujos governos⁶² aceitam o jogo do poder financeiro, situação pela qual materializa-se a vontade de poder obsessiva, concentradora e controladora de movimentos humanos, obsessão que se firmou a partir do século XVI, quando da emergência da modernidade, traduzida em colonialismo e imposição da monocultura material e simbólica. A força simbólica concentra poder sobre mentes e consciências e tem estado a serviço da produção da desigualdade, da mesma forma que não raro o poder da verdade coloca-se a serviço da verdade do poder como critério absoluto à organização

⁵⁹Estudos a partir do darwinismo apontam teses para compreender a sobrevivência de grupos de seres vivos. Alguns apontam para a cooperação de que foram capazes de materializar. Para Darwin, a evolução dos seres ocorre devido aos fatores *variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência*, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, onde não é a mais forte e mais inteligente que sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.

⁶⁰A concorrência patrocinada destrói o poder estatal de organização social, produzindo condições objetivas à luta por conquista de fragmentos econômicos que *contam* para a hegemonia.

⁶¹A dívida externa não raro é contraída de forma ilegítima e compulsória: para 2000, o Orçamento do Brasil previu despesas de R\$ 332 bilhões. Destes recursos, R\$ 152 bilhões foram reservados para o *serviço* da dívida. A Rússia, no final do século XX, recebe volumosos empréstimos do FMI e joga, todos os meses, US 1 bilhão nos mercados financeiros, dinheiro que não passa por investimentos produtivos. É, a farra continua!

⁶²Enfrentamos crises de *regimes políticos* (nem sempre de *governos*), ante a destruição de *estados nacionais* (perderam acentuadamente seu poder em relação ao tempo keynesiano. Hoje reforçam, quiçá, em nome dos grandes empreendimentos econômicos, o monitoramento dos cidadãos), patrocinando a *quebra da cultura, dos setores produtivos* e da própria capacidade dos povos decidirem seus destinos. *Intoxicados* pela ideologia neoliberal, empresários investem pesadamente contra o Estado, o mesmo que ajuda o empresariado brasileiro, por exemplo, a criar e proteger seus negócios. Porém, a invasão do estrangeiro sobre o nacional, privatizações (vale lembrar: a Vale do Rio Doce foi vendida pelo preço que equivale a um mês e meio de juros da dívida, em valores de julho/99. O valor recebido com a privatização no Brasil é inferior ao que foi gasto preparando a desnacionalização. Outrora os *donos do poder* afirmavam que as multinacionais trariam investimentos incalculáveis, pagariam impostos significativos e gerariam muitos milhares de empregos. Do que é possível avaliar, os investimentos que tais empresas fazem são financiados pelos governos nacionais, os mesmos que renunciam impostos e sérias dúvidas surgem quanto à geração de empregos), endividamento estatal, sobrevalorização cambial e imposição de facilidades para importação são fenômenos do desequilíbrio interno do próprio sistema, o que leva a teoria político-econômico-hegemônica à defesa da retirada do Estado da organização social.

social. Sob perspectiva política diferente, defendo que o poder permeia relações humanas e deve ser assumido pelo professor-autoridade, a partir do que se fundamenta a discussão nesta pesquisa (salvo outro entendimento de meu próprio texto): refiro-me à indagação acerca da legitimidade ou não, necessária e oportuna, e se é política e antropologicamente correta a regulação do comportamento humano, em particular no campo da educação e da escolaridade, perguntando em que medida justifica-se a ação diretiva do educador. Justifica-se pelo exercício do poder como construção coletiva, desde as contradições sociais que cercam os homens, construindo decisões conjuntas e apontando para condições sociais com perspectiva de realização da justiça e da liberdade. O desafio é a construção de condições de possibilidade favoráveis ao diálogo no confronto e na disputa argumentada por projetos necessários à vida comum.

Penso ser desnecessário lembrar a insuficiência da escola para pensar a educação e a sociedade, não apenas porque as práticas escolarizadas com as quais os humanos envolvem-se a ela não se reduzem, mas porque há indiscutível e mútua influência entre sociedade e escola. Essa é a razão pela qual a construção do objeto de pesquisa neste texto liga-se à concepção da escola como espaço interativo, que determina e é determinado, buscando dar lugar à sistematicidade e à troca de sentidos que as pessoas dão às coisas, quando podem ser questionados e alterados. A construção do conhecimento, como tarefa e mediação de encontros humanos, é direção metodológica que assume centralidade, onde a dúvida, em dimensão interativa e cognitiva, provoca aprendizados. Os sujeitos da escola desempenham papel ativo, em íntima relação epistemológica e política. Buscando *dar conta* do propósito acima, procuro analisar teorias a partir do exame, quase antropológico, do mundo à minha volta, que contextua a vida de professoras que comigo discutiram a presente temática, acreditando que “*uma idéia precisa suportar o peso da experiência concreta, senão se torna mera abstração*” (Sennett, 1999:11).

Coerentemente com o pressuposto metodológico que aponto, este texto foi produzido por fases diversas, adiante expostas, em condição de necessidade de conexão, sem, com clareza, poder distinguir a sua ordem cronológica ou hierarquia axiológica. Cabe destacar que a diretriz metodológica central é o diálogo. Incluindo a elaboração inicial desta problemática, as ações diversas que envolveram esta sistematização, o diálogo é componente não apenas científico e aglutinador das idéias aqui expostas, mas tarefa política que sustenta a esperança que me movimenta na direção de buscas, sempre renovadas, e a afirmação de alternativas, do campo da crítica, a problemas atuais. Além do que está

exposto nesta parte inicial do texto, a seguir, na segunda parte, apresento para discussão a minha própria trajetória. A pesquisa tenta oportunizar análises, particularmente tomando como central a obra de Freire, de situações fundantes à minha formação, em especial seus desdobramentos e relações com autoritarismo e autoridade e licenciosidade e liberdade. Além de mais uma fonte de diálogo com a temática aqui apresentada, essa parte do texto tem a particular característica de ser a *base inspiradora* das demais reflexões. Num terceiro momento sistematizo reflexões a partir da busca de referenciais teóricos que auxiliem na compreensão não apenas das descobertas de Freire como também dos próprios movimentos históricos que identifiquei no cotidiano do trabalho formativo, presentes nas escolas das professoras-alunas sujeitos desta pesquisa. Esse componente metodológico é importante porque traz consigo tentativas de indicação de percursos de recuperação (centralmente) dos conceitos de autoridade e liberdade, sempre em permanente diálogo com o texto freireano. Assim, buscando responder aos desafios que anunciei, este texto traz, na terceira parte, a teoria freireana em diálogo com professoras-alunas/PFPL, para apoiar a compreensão do problema aqui exposto, objetivando resgatar concepções de Freire acerca da relação entre autoridade e liberdade, intentando assumir posição favorável ao projeto político-pedagógico do autor. Nesta etapa do trabalho, retorno às bases empíricas com as quais mobilizei-me em extensos e problematizadores diálogos, sem deixar de apresentar componentes metodológicos ao retorno à escola e ao diálogo com educadores a respeito da problemática do autoritarismo e da licenciosidade e a condição de possibilidade da coexistência da autoridade e da liberdade na relação político-pedagógica social. Escrevi retorno porque entendo que a presente pesquisa estava em andamento bem antes de meu ingresso em Curso de Doutorado. Considero componentes às análises aqui propostas as observações que tenho anotado, durante longo tempo, a partir de contatos com escolas, sobre a problemática relação da autoridade com a liberdade. É por esta razão que apresento, nesta etapa do texto, o contexto⁶³ a partir do que esta reflexão foi desenvolvida, a proposta de investigação para o trabalho, a concepção epistemológico-metodológica de pesquisa coerentemente com a compreensão freireana e outras variáveis que me aproximaram das professoras-alunas do Curso de Pedagogia/PFPL.⁶⁴ Na quarta

⁶³Durante a elaboração deste texto procurei inserir entornos (porque causam *mal-estar* são condição vital à história) e contextos com os quais busco argumentos que dão suporte à defesa da *autoridade educativa* e da coexistência da autoridade e da liberdade.

⁶⁴É principal destacar a importância dos documentos fornecidos pela Coordenação do PFPL, em especial o que fundamentou a organização dos Cursos de Matemática, Letras, Geografia e Pedagogia, este último objeto de análise neste trabalho (Kieling, 2000). O texto de Kieling, embora sem citar a obra de Freire, *carrega*, endogenamente, o referencial

parte, recupero e apresento rastros históricos que auxiliam na descoberta de situações do cotidiano escolar, porque falam de práticas empíricas conceituadas, facilitando a superação do vulgar olhar empiricista e favorecendo a busca e afirmação de tese a favor da importância da recuperação de processos históricos a partir do que Freire elabora análises, em especial de autoridade e liberdade. As incursões históricas aqui realizadas, embora breves, anunciam percursos aprofundados durante o trabalho investigativo. É a busca da constituição das concepções freireanas anunciadas e de sua construção histórica. A problemática do poder e a perspectiva freireana foram transformando-se em objeto permanente de encontro e investigação. Na quinta e última parte, ao retomar, conclusivamente, descobertas desta pesquisa, afirmo a ética e a política (inseparáveis) como balizas e referências para pensar a relação autoridade e liberdade.

Este é um documento que tem a pretensão de tese de doutorado, que ora apresento ao mundo acadêmico, através do PPGEDU/UFRGS, que espero receba críticas e sugestões da Banca Examinadora e daqueles que a ele tiverem acesso. Coloco-me em situação de quem quer aprender e quer poder dizer o que pensou e aprendeu, tendo por base o que experienciou e representou. O texto busca realizar retrospectões ante imperativos de argumentação que surgiram e do tempo presente, exigente em relação ao futuro, porque problematizável e não inexorável. A tarefa é a busca de raízes de idéias aqui postas, procurando descobrir sentidos às mesmas, com o intuito de representar a realidade da qual busco falar. É por essa razão que não raro a idéia é *descoberta* em situação de conflito e confronto. Por isso, reafirmo: coloco-me, também, em atitude de certa *irreverência acadêmica* em relação ao academicismo, sem maiores rebeldias frente à necessária produção séria e qualificada. Procurei evitar a linguagem hermética, fechada em si mesma ou simplesmente voltada para *deleites*, buscando desviar a *delinqüência acadêmica*, conforme expressão usada pelo insuperável Tragtemberg (1979)⁶⁵. De todo o jeito, admito: encontro-me ante o imperativo da produção e da tradução conceitual ou da conceitualização academizada e eruditizada do cotidiano e do que aprendi, em direto confronto com a condição de possibilidade que acredito ter aprendido a produzir, que é a descrição intensa

teórico freireano. A estrutura curricular do Curso de Pedagogia constou de 8 Blocos Intensivos e presenciais e atividades permanentes junto às escolas das professoras-alunas, com orientação supervisionada durante 4 anos. Cabe dar crédito à importância das discussões conjuntas que sistematicamente eram realizadas com docentes que atuavam junto ao Curso de Pedagogia/PPG, autores, então, destas reflexões, materializadas por entrevistas e longos diálogos. Não obstante não apresentar os dados sistematicamente, os mesmos aparecem na formulação destas reflexões, com destaque à companheira parceria do Prof. Dr. José Fernando Kieling, Coordenador Pedagógico do PPPL/UFPEL.

⁶⁵O que também afirma Illich (1973), ao falar da medicina e do sistema de saúde que provocam doença, da escola que deseduca etc., argumentando a favor da necessidade da produção de reações contrárias à moda vigente.

do que vi, entendi, senti e percebi. Apenas as certezas da dúvida e das convicções provisórias me acompanham, sabendo que a crítica justa (Baudelaire, 1996) é sempre parcial, apaixonada e política. É o que não posso evitar com o presente texto: as minhas opções vão sendo declaradas na medida em que o texto vai sendo apresentado, o que torna desnecessário afirmar que este trabalho não pretende e nem tem a condição de ser um texto fechado e pronto. O que espero construir “*não é um discurso (...) fechado em si mesmo (...) que procure (...) esconjurar o medo da crítica, mas uma apresentação simples e modesta do trabalho realizado, das dificuldades encontradas, dos problemas (...)*”, pois “*nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades*” (Bourdieu, 1989:17-8). Quer, sim, ser um texto que procura apreciar, argumentativamente, a favor de uma tese: na obra de Freire, essencialmente dialógica, a autoridade é companheira da liberdade.

Este texto⁶⁶ quer assumir a forma de um *projeto*, no sentido de *lançar para diante* (não de postergação) um debate que tem sido *idéia-força* para instaurar discussões político-pedagógicas na escola, destacando que a sua escritura não objetivou produzir respostas a problemas que o mundo da sala de aula revela, em contexto escolar e social como o que a cerca. A intenção é sistematizar outras e, quiçá, novas problematizações em torno da questão aqui assumida como centralidade. Busco, sim, garantir reflexão filosófica, com interlocuções que ultrapassem as tarefas assumidas à sombra da “*Coruja de Minerva*”: observar, *de fora*, à noite, no fim da história, analisando o que foi efetuado durante o dia e avaliando realizações *manuais* dos humanos. Há, aqui uma tentativa de *quebra* com a reflexão filosófica clássica, quando busco explicar e compreender conceitos como autoridade e liberdade em relações concretas de sala de aula, que outrora apenas tangenciava abstratamente em minhas investigações. O objetivo desejável é descrever, explicar e compreender a relação entre liberdade e autoridade a partir da prática reflexiva.⁶⁷ *Se na vida tudo é possível*, conforme constructo veiculado por forças dominantes, filtrando a idéia de que *quem luta vence*, então admito querer o impossível, a realização do que está fora do jogo de verdade divulgado e almejado comumente. A tarefa é imensa, particularmente considerando os limites e vulnerabilidades pessoais e a necessidade de atuar na perspectiva contra-hegemônica em relação à construção ortodoxo-autoritária da formação e à perspectiva da desconstrução relativista. O fundamental é a reflexão em torno das possibilidades da formação de pessoas livres no limite do tempo e do espaço que vivem,

⁶⁶Neste texto, aceito que prováveis paradoxos me acompanhem, justamente porque intento trazer a experiência do singular sem permitir que se torne referência suficiente para pensar o mundo da escola e da sociedade.

com capacidade de crítica e julgamento autônomos, confrontando argumentos e idéias, capazes de solidariedade, respeito às diferenças sem negar a necessidade do confronto ético e político e organização de relações sociais que cada indivíduo carrega consigo. É mister trabalhar para que os homens percebam, desde suas convicções, crenças e projetos, responsabilidade social, apostando que não há reflexão sem sujeitos que sintam e possam viver democraticamente, sem sujeitos democráticos. A reflexão proposta ajuda à formação de pessoas reflexivas e com independência ante as diversas formas de propaganda ao consumo, ao fanatismo, à exclusão e suas redes produtoras,⁶⁸ à intolerância,⁶⁹ à discriminação, que não tenha passado pelo crivo racional ortodoxo e pelo não racional (não pelo irracional) para o que é necessário (Hovasse, 1964:213) garantir “*os meios de escolher bem*”, espírito reflexivo principal contra a negação de referências a partir do que os homens possam pensar as relações que estabelecem.

Embora a preocupação com a necessária disciplina intelectual e comportamental esteja *colada* em mim, os momentos de *grudamento* no Curso de Doutorado da UFRGS deixaram-me permanentemente sensível e atento ao movimento humano, conceitual e habitual, particularmente desde a escola, em relação às concepções e práticas de autoridade e liberdade, entre a necessária desdogmatização de comportamentos estabelecidos, a ausência de qualquer regramento aos mesmos e o retorno, às vezes reacionário,⁷⁰ às vezes inovador crítico, à indispensável formação político-revolucionária às imperativas mudanças sociais. Aposto em controvérsias em torno deste texto, acreditando que assim posso avançar, fazendo-me acompanhar novamente de Bourdieu (1997:31) com sua crítica cultural e ideológica, quando afirma que “*nunca se está certo de ser o sujeito que se diz (...). Dizemos muito menos coisas originais do que acreditamos*”, para confirmar que essa produção tem por objetivo pensar e organizar idéias a partir de fontes selecionadas, que, embora

⁶⁷A prática refletida, para Freire, fundamenta a autoridade das pessoas e é caminho à *tomada de consciência*...

⁶⁸As *redes*, como as de solidariedade, às vezes são invisíveis, o que exige esforço à sua compreensão: os novos modelos de produção capitalista substituem antigas formas piramidais por *redes de produção*, onde a solidariedade entre os que compõem uma célula produtiva (mesmo que com alto controle informatizado, central, algo como um computador, na sala da gerência, controlando os movimentos dos trabalhadores ou monitoramento eletrônico, incluindo e-mail) é indispensável. Da mesma forma, coloca-se a questão que diz respeito à solução de problemas diversos onde a *solidariedade* (indispensável) individualizada substitui a presença do estado em investimentos sociais, reservando recursos para mega-grupos econômicos especuladores.

⁶⁹Não quero ser porta-voz nem da tolerância que tudo admite e *deixa acontecer* e nem da intolerância que nada aceita do outro na definição de referências para entender o mundo e dar sustentação teórica às ações praticadas.

⁷⁰Apple (1999) lembra que convicções atuais apontam para a idéia de que as *soluções liberais* falharam e que as alternativas estão no *regresso* às políticas e valores conservadores. Lembro pesquisa recente com pais britânicos: 51% querem o retorno da punição física nas escolas, abolida há pouco mais de 14 anos (Revista Época, pela Internet, em 10/1/2000). Reformas educacionais na Inglaterra, Argentina, México, Chile, Espanha e EUA apontam para a necessidade de instituir *modelos comportamentais*. Na Inglaterra a proposta é definir “*procedimentos aceitáveis*” para facilitar o julgamento dos estudantes (Furlán, 1998).

realizadas por porta seletiva, entendo que têm legitimidade para falar da relação entre autoridade e liberdade. Busco pensar essa relação desde antagônicas relações históricas entre os que lutam por valores como autonomia e liberdade e aqueles que se submetem às necessidades imediatas que o mundo oferece, não pouco por meio de generosas trocas *materiais*. Para ultrapassar esse limite, é fundamental correr riscos investindo em reflexões a respeito do necessário retorno a conceitos e práticas que têm a autoridade docente como referência, concebendo-a como condição de possibilidade para dar sentido político aos fragmentos com os quais os humanos cotidianamente relacionam-se, sabendo que o que está em jogo é a construção de referências que possam ajudar a problematizar e instaurar diálogos capazes de tensionar situações educacionais, hoje com representação hegemônica da inevitabilidade. A proposta de retorno a conceitos como acima anunciados inclui a própria revisão da cultura acadêmica com a qual e partir da qual construímos investigações. Particularmente em relação a Freire, é central aceitar a tese da necessidade de desdogmatizar a obra do autor e desbanalizar a sua leitura. É imperativo aceitar a necessidade de revisar leituras dogmático-ortodoxas⁷¹ e banalizadas.⁷² Isso porque conceitos freireanos provocam moralidades, comportamentos e atitudes dogmáticos e permissivos, dado o grau de abertura e diálogo que possibilitam. O texto de Freire, por ser fruto de atitudes dialógicas, provoca interlocuções, criações e recriações por seus leitores, instaurando *problematizações*⁷³ no nível da provocação da prática e do conceito que busca dar-lhes sustentação. Esse conceito é provocador de atitudes que redirecionam práticas ou, quiçá, busca permanente e consistente de fundamentação de representações contrárias ou superadoras do próprio conceito freireano. É imperativo perguntar o que os “*conceitos freireanos*” provocam em relação a moralidades, rupturas e mudanças paradigmáticas, epistemológicas, ético-morais e conceituais, descentramentos e produção de ações coletivas. Para tanto, é fundamental deixar-se tensionar pelos conceitos produzidos por Freire e construir possibilidades de re-criação de sua reflexão, sem pretender produzir textos que dominem por inteiro a sua obra. O desejo é poder assumir um pouco a concepção de pesquisa (Chauí, 1999a:3) que “... *nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação(...)*”. Isso é possível se

⁷¹Para Chauí, dogmatismo “*é uma atitude muito natural e muito espontânea que temos, desde muito crianças. É nossa crença de que o mundo existe e que é exatamente tal como o percebemos*” (1999b:94).

⁷²A banalização epistêmica dá-se pela adoção do senso comum como verdade, materializando atos em processos educativos...

⁷³Acontecem leituras *apressadas* e equivocadas que intelectuais fazem de Freire. As divergências centrais giram em torno da referência *marxista-ortodoxa*, tanto pela tênue explicitação do conceito de *luta de classes* quanto, paradoxalmente, face a

entendermos que pesquisa é “o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de (...) sínteses (...) que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política(...)”. É compromisso com a pesquisa a organização do saber que não se contenta com o avanço do conhecimento que não servirá a não ser para melhor entender comportamentos e epistemologias apropriadas pela classe privilegiada. O saber que é imperativo elaborar é o que procura entender o sofrimento humano e a busca e construção, esperta, qualificada e democrática de alternativas de vida para todos.

Espero ter deixado claro que a discussão sobre autoridade e sua relação com a liberdade aqui não tem o objetivo de ordenar (*pôr em ordem* relações, o que não passa de ação de construção da possibilidade da reconstituição do arranjo dos *bons valores*) ou melhorar a organização da sala de aula, hoje *bagunçada*, num tempo em que a subjetividade de cada pessoa é o que conta. Não. Embora, afirmo que busco *pensar o óbvio*, com pretensões de complicá-lo, aqui está em jogo a geração de condições de possibilidade de devolução do sentido dialético e revolucionário que todo o ato de formação deve ser capaz de produzir. Não obstante, recusando-me a procurar “(...) positivities em um processo por natureza perverso” (Freire, 2000:75), aposto na teoria dos *anéis de saturno*, enquanto realização de etapas que podem ser construídas inclusive por meio de espaços, hoje dominantes, provocando sempre a sedução do possível, sem abandonar a imperativa exigência que recai sobre os que ainda conseguem indignar-se ante injustiças e violências: a necessária intervenção⁷⁴ da autoridade ética na formação de pessoas para um mundo justo e de igualdades. Isto é possível, para Verbunt (1998), se três condições forem satisfeitas (condições que, penso, são apenas iniciais): conhecer as pessoas com as quais o trabalho é realizado; reconhecer a cultura própria de tais pessoas; e desvelar a relação que essas mesmas pessoas têm com a cultura. Nesse contexto, ao educador, há uma tarefa: “*propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor (...) ensaiam a experiência profunda de assumir-se.*” Esse ato implica poder “*assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros*” (Freire, 1997:46).

explicitação do conceito de *oprimido*, o esquecimento de categorias como gênero, raça, sexo ou por sua declarada opção cristã.

⁷⁴“Intervir não é somente um direito; é um dever” (Leif e Rustin, 1979:141); porque há urgência na intervenção (Freire).

Finalizando, é importante destacar que este texto expõe uma tese simples,⁷⁵ embora, temo, prolixamente exposta: em alguma momento de sua produção este escrito era mais longo do aqui apresentado. Executei *podas* sucessivas, buscando enxugamentos para atender o imperativo de ser breve. Porém, sobram dúvidas: na poda, na *limpeza* que fiz, no que joguei no *lixo*, não estará o essencial? Será que o tempo foi suficiente para ser breve? Fui exaustivo demais para o momento impaciente em que vivemos? Ou será que perdi, dialeticamente, em *síntese* ou em “*unidade do diverso*” (Marx, 1985:116)? A outros, o julgamento, *porque é assim mesmo!*

⁷⁵*Simples*, aqui, é de compreensão fácil, que “*não apresenta (...) dificuldade...*” (Aurélio), em *estilo leve*, lembrando com Rubem Alves e Duarte Jr. (1988:20) que Freire *cuidou* para que o “*(...) conhecimento produzido no interior da Universidade (...) pertence à comunidade, e não é de uso exclusivo da uma série de ‘iniciados’*”. Admito o razoavelmente inadmissível: é provável que devido aos meus próprios limites defenda, contingencialmente, a necessária simplicidade de que deve ser capaz um texto que quer ser fonte interlocutora com professores de escolas de 1º e 2º graus.

II Parte. Fragmentos autobiográficos constitutivos deste texto: origem do imperativo da liberdade em tensas relações com autoridades estabelecidas

1. Da divagação ao desassossego: indicações metodológicas

Objetivo refletir e trazer para esta parte do texto uma das fontes de diálogo que quer discutir, centralmente com Freire, a partir de perspectivas diversas, compreensões e práticas político-educativas que fazem parte de minha história, com destaque à relação entre autoridade e liberdade. São análises elaboradas desde a pedagogia, a psicologia, a filosofia, a sociologia, a literatura, a poesia, a estética, enquanto falas e reflexões que, trazidas para este texto,⁷⁶ têm a tarefa de dialogar com a questão aqui posta. Sem pretensões de *abrir portas* fechadas, nem *arrombar portas abertas*, vou *invadir* reflexões de outros campos do conhecimento, sem *resguardos acadêmicos*, com o objetivo tão-só de propiciar condições à problematização, ao diálogo, em particular à relação entre autoridade e liberdade, em permanente luta com dogmatismos e relativismos.⁷⁷ A proposta é ensaiar reflexões em torno de repetidos e descontínuos movimentos, de construção e desconstrução, procurando pensar processos que gero e que me produzem educador-pesquisador. Busco a transparência possível para que todos quantos comigo meditarem a questão aqui posta possam visualizar verdades e dúvidas que produzi. De pronto questiono-me: que tipo de personagem devo representar frente à minha consciência e a dos outros, estes *palco público* onde espero poder refletir compreensões e práticas? O *espelho* que propicio tem condições de refletir o que eu permito que seja refletido (pois em cena está o encanto e o mistério do esquecimento), embora leituras diversas que o meu texto, lido, possa provocar. Porque não *vejo* tudo ao meu redor, devo evitar tornar a minha consciência única. A escritura de uma vida é parte da história, com significado à própria história. Embora as aproximações, partilhas e compartilhadas possíveis, meus sonhos e medos são únicos. Sou gente escrevendo a própria vida.

Uma biografia começa com a memória.⁷⁸ Como sou eu que escrevo de mim, antecipo uma vantagem: o que sou é o que já fui e estou sendo, buscando não elaborar

⁷⁶É provável que este texto seja poético, metafísico, reflexivo, estético, irônico... A ironia assume o sentido de “(...) *simulação subtil de dizer uma coisa por outra (...), atitude que se recusa à passividade perante uma imposição. (...) consiste em não dar às palavras o seu valor (...) completo, significando o contrário do que se diz e escondendo (...) o que (...) se considera ridículo e errado*” (Logos, v.2:1494-5). Ressalto que se a ironia não é percebida pelo leitor a culpa não é dele, mas de quem a produz.

⁷⁷É importante chamar Melucci e escutá-lo quando trata da tensão própria de constructos que se auto-denominam pós-modernos e pós-estruturalistas: “(...) *percebemos que existem diversas formas de abordagem da realidade e que existem diferentes formas de compreendê-la. Sem me tornar um relativista, eu tento compreender esta pluralidade de sentidos?*” (1994:153).

⁷⁸Carregada de poesia e verdade, ao recordar, a memória busca interpretar o que aconteceu. Assim como ocorre com a biografia (sempre interpessoal e intersubjetiva), a memória carrega consigo poder formativo capaz de mudar comportamentos (do autor e de interlocutores). A memória é, sim, procura de significados no passado, tendo o presente e

recusas histórico-ontológicas. Algo do meu presente retorna ao passado, onde será recordado. Como afirma Gass, “(...) *um pedacinho de mim desliza e se afasta na direção de sua posição no passado, onde será parcialmente recordado(...) com distorções (...); depois apresentado ainda mais incompletamente (...)*” (1994:4). É o que Freire faz com o *retorno* de quem quer aprender, refletindo seus próprios aprendizados, inclusive a partir da cultura da fome: “*a gente acomodava as bananas em folhas secas (...)* Naquela época eu não sabia quanto era 4 vezes 4 (...), mas sabia(...) *a geografia da fome (...)*” (1978:7), lembrando lugares e tempos que o acolheram e o rejeitaram. De mim, ante a complexidade do cometimento de tentar entender o presente a partir do passado, estaciono na memória e pergunto: afinal, que *eu* é esse que devo e posso produzir? Aquele, talvez, que conhece, vivenciou e produziu pequenos atos que só *o mesmo* testemunhou, destacando que não quero cometer erros que a história, por seus protagonistas hegemônicos, comete, quando a metodologia prioriza preocupação com o *importante* e *notável*, realizado por *importantes* e *notáveis*, excluindo a história que realiza quem não possui *status* e a própria evolução da consciência, do que concluo que é necessário evitar falácias, erros lógicos ou fraudes, epistêmicas e políticas, sempre pela tensa relação coletiva e intersubjetiva, que, por determinação original, pode ajudar a evitar equívocos e criar boas razões a favor de compreensões que dêem significado à humanidade. Das minhas agendas e diários⁷⁹ do passado tento escrever e retomar tão-só o que foi *escrito* quando os acontecimentos tiveram efeito, pois *anotações* posteriores podem significar *invenção*, embora o objetivo não seja esse, para que a agenda de cada pessoa seja uma prática que se dá na própria intimidade, na medida que ali aparece o *decomposto* e o *nu* de cada um. E o que não é relatado e escrito? Aquilo que não me eleva como humano e o que não me torna diferente dos outros, o que me faz pensar em seleção de imagens e situações. O destaque é para o que “*é único, não o que me torna universal, o que beneficia a minha reputação*” (Gass, 1994:4). Pois, agredido permanentemente, o subconsciente protege-se e, protegendo-se, protege informações que têm sentido na compreensão de uma vida. O importante é ter em conta, segundo Gass, que a introdução da ficção pode dar-se para anular “*a verdade, seja porque se queira mentir ou agora se acredita que mentir não faz diferença (...), seja porque se desdenhe a meticulosidade como um esforço inútil (...), visto que todas as coisas são corruptas, seja porque uma vida realçada vende mais que uma retilínea, de modo que vamos acrescentar um pouco de*

o futuro como referências.

⁷⁹Em meus diários há *registros de desilusões* diversas: com processos formativos, com relações próximas e imediatas, juntamente com *aplousos* e *ganhos* que foram sendo agregados à vida. Na perspectiva da compreensão do diário, seus vínculos com o calendário, as armadilhas, as possibilidades de *acesso a segredos* etc., devo crédito a Blanchot (1984:193-8).

decoração” (id:5). A realidade é a instância que socorre a ficção em suas crises narrativas, pois, embora a biografia seja uma revelação intencional não está isenta de dissimulação e simulacros. Espero, não narcisicamente, além de desafiadoras interlocuções, que pelo menos a tela do computador tenha servido de espelho para dizer-me e, dizendo-me, consiga não apenas observar que meu cabelo *grisalhou* mas que posso estar equivocado. Mudanças ocorrem e interesses gravitam pelas relações que as pessoas travam e que não passam necessariamente pelo eu. Medito no limite de minha história, a necessidade de minimizar o ensimesmamento,⁸¹ atitude própria de pessoas e instituições que se voltam “*para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra*” (Chauí, 1999a), que pode ocorrer em mim em luta permanente. O esforço é pelo desvencilhamento do meu eco e da paixão pelo meu espelho, simulacros que podem represar abertura ao devir e me levam a perguntar: não estaríamos vivendo uma *geração ventriloqua*?

Nessa meditação primeva, é principal considerar o permanente encantamento com valores, tradições que recebo da cultura étnico-familiar, bem como a preocupação com a produção de uma imagem que satisfaça aos que me cercam. Esta, mais narcísica,⁸¹ permanece na tensão entre a imagem pré-definida, esperada, exposta, explicitada e a que o meu *eu* imagina que agrada aos outros. Será que os outros querem que eu seja único, que tanto metanarrativas quanto os seus desconstrutores têm agendado? Qual é o jeito de ser único que alcança legitimidade senão quando consigo criar um modo cultural capaz de ser seguido? Então já não seria único, mas apenas instaurador de um novo jeito de ser, ou não? A constituição da minha subjetividade, com identidade socialmente produzida, vive em tensão entre as duas perspectivas e o desejo de pensar a história e fundamentar as ações que pratico a partir de referências que me colocam em permanente debate ético na constituição do mundo das relações humanas. Hoje, com valores e referências da tradição,⁸²

⁸⁰Os diálogos com professoras, seus textos e contextos, afetaram a minha história, o que passou a fazer parte desta meditação.

⁸¹É possível falar hoje do sentido original de *amor excessivo a si mesmo* em direção à tentativa de compreender dificuldades na aceitação das diferenças, na expectativa de que o outro possa ser alguém com singularidade e possibilidades próprias, tanto quanto quero que reconheçam em mim não só o direito de dizer a palavra mas de interferir na história. O desafio, negando a marginalização, é não nos tornarmos adeptos da construção de imagens que os outros esperam de nós, manipulando aparências e sentimentos, refugiando-nos em fantasias que o consumismo oferece. O mundo concorrencial oferece às pessoas possibilidades de *bom comportamento e inserção* nos atuais modelos de produção e consumo hegemônicos. A quem ainda não tem lugar ao sol resta o imperativo do *bronzamento* proposto e legitimado pelo modelo cultural vigente. É por essa razão que temos dificuldades de publicamente aparentar ser o que somos (aparência como suficiente). No exílio interior (se ainda é possível) podemos recuperar a espontaneidade e *sermos o que somos*. Embora alterações estruturais no modelo de produção estejam ocorrendo, continua sendo indispensável as pessoas educarem-se para a inscrição silenciosa e disciplinada no sistema...

⁸²Sem negar a importância de rupturas necessárias com a tradição, justo por causa da liberdade: como ousar ser livre e criador *amarrado* à tradição? Seria o caso de jogar a tradição no lixo da história e principiar de novo? Parece não ser o caminho mais apropriado antes de dialogar com as reflexões que Gadamer faz, por exemplo, a respeito das possibilidades

substituída pela opinião pública,⁸³ em xeque, a busca é por imagens presentificadas, que agradam ao grande público. A sedução por imagens propostas pelo jeito hegemônico e homogêneo de organizar relações, na ausência de subjetividades definidas ou referências à reflexão, é o que ajuda a construir identidades. A busca por imagem singular, não pouco individualista, vive em tensão permanente com a possibilidade de aceitação de imagens pré-fabricadas. Com indagações em torno da realidade com a qual permanentemente me relaciono, no âmbito da educação formal e nas relações de totalidades, descubro, por fragmentos do mundo real, a necessidade de compreendê-los e construir explicações à sua existência. Isso, parece, vai tornando-se cada vez mais próximo e familiar, para, desde novas indagações, distanciar-se e novamente entregar-se ao mistério. Os homens buscam sentido e verdade, a partir do que acreditam-se um pouco donos do mundo. Essa crença pode derivar de ensinamentos do mundo ocidental e racional, a partir do que há ainda muito por estabelecer a fim de que a razão possa ser aliada e não adversária na tarefa da construção da vida. É por isso que há uma tensão permanente, um desassossego que me acompanha e pode acompanhar todos quantos aceitam a possibilidade da desconstrução, sem relativizações, do desconforto de deixar-se questionar, que escutam outras linguagens não pouco sufocadas pela palavra oficial e científica *definitiva*, porque, afinal, *mensurável*. Questionando-me sobre o que produz em mim indignação, afirmo que carrego uma tensão permanente porque vivo em meio a um mundo cercado *pelo bem e pelo mal*,⁸⁴ o que põe o desafio da desestruturação de referências políticas e epistemológicas, pedagógicas, sociais, culturais, e da busca do que está abandonado no resíduo e no marginal que permeia a brutal e maniqueísta separação entre verdade e não verdade, saber e não saber etc. A expressão dessa sensação de desconforto dá-se a partir de leituras de Freire, Bachelard ou Marx, desde diálogos com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, dentre outras interlocuções

que traz a *hermenêutica das tradições* (Gadamer, 1983 e 1998). Vale refletir essa questão também com Ricoeur (1978, 1983 e 1988 e Habermas 1987). Com Finkielkraut (1989:145-6) reconheço que as “tradições estão sem poder, mas a cultura também. Certamente os indivíduos não estão mais privados de conhecimentos; pode-se dizer, inversamente, que no Ocidente, e pela primeira vez na história, o patrimônio espiritual da humanidade está integral e imediatamente disponível. A empresa artesanal dos enciclopedistas foi substituída pelos livros de bolso, os videocassetes, os bancos de dados, e não existe mais obstáculo material à difusão das Luzes. Ora, no momento mesmo em que a técnica, pela interpretação da televisão e dos computadores, parece capaz de introduzir nos lares todos os saberes, a lógica do consumismo destrói a cultura. A palavra permanece, porém, esvaçada de toda ideia de formação (...). Doravante, é o princípio de prazer - forma pós-moderna do interesse particular - que rege a vida espiritual. Não se trata mais de fazer dos homens sujeitos autônomos, trata-se de satisfazer seus desejos imediatos, de diverti-los pelo menor custo. Conglomerado desembaraçado de desejos passageiros e aleatórios, o indivíduo pós-moderno esqueceu que a liberdade é diferente do poder de mudar de prisão e que a própria cultura é mais que um impulso saciado.” O principal, então, é deixar a tradição falar e com ela tensionar os conceitos que produziram visões de mundo, em diversos tempos e espaços, que ajudaram a produzir o presente.

⁸³O cinema e a TV transformaram-se em espaços privilegiados à constituição de identidades alienígenas e *consolo* à vida.

⁸⁴O maniqueísmo reacende o *fogo dialético* da indignação raivosa e do amor, ante um tempo que se esboça entre perspectivas apocalípticas e nihilistas (ora trágicas, ora dogmáticas) e renovada esperança, quando a tarefa central, quiçá, seja enfrentar o fatalismo e o determinismo, sustentadores de interesses privados dominantes.

com quem tenho conversado durante esta investigação. São trocas que desafiam invariavelmente a meditação em torno do que faço. São autores de textos que me colocam ante a possibilidade da ruptura com conceitos oficiais e convencionais. Com certezas provisórias falo, socializo e busco a elaboração de um texto o mais problematizador possível, pelo menos para mim.

Em que cena atuo e torno ato minhas intenções? Faço parte do grupo de pessoas que tem para si o encargo de formar professores, formado, é provável, sem a consistência teórica para perceber o meu tempo, no jeito ocidentalizado e racionalista de olhar o mundo, buscando entendê-lo pela fundamentação das ações que pratico. Mas será que a *perspectiva racional* poderia mostrar-me o caminho da *clareza*? Será que sem essa perspectiva poderia realizar tal descoberta? Mesmo admitidas a necessidade da razão e a sua insuficiência, encontro o seguro caminho da verdade e do sossego? Não estará a verdade de tal forma envolta em mistérios e nebulosidades que tanto o conhecimento convencional quanto as narrativas da desconstrução não conseguirão atingi-la? Será que a arrogância da modernidade e da pós-modernidade, com acúmulos investigativos, experiências e críticas, têm conseguido entender o humano e a dinâmica da vida, qualitativamente melhor que os mitos antigos? É bem verdade que os debates atuais em torno do mundo, que procuram desvendar crises e mistérios, nos colocam diante de complexidades crescentes. Quando pensávamos que havíamos dominado o mundo e com ele os fragmentos com os quais atuamos, eis que surgem indícios permanentes que envolvem significados inesgotáveis de cada coisa, de cada humano e de seus atos, que exigem luz e desvelamentos para que outros conflitos possam instalar-se na sempre forte busca por sínteses. As leituras diferentes do mundo, da história, da utopia, hoje em processos permanentes de decodificação e exposição à pública possibilidade do debate, urge que se tornem referências para avançar na reflexão. A tarefa ora é agradável, ora é incômoda, porque remete para possibilidades e necessidades de desestabilização e mudança. Mas, se nisso obtivemos ganhos e avanços, questiono-me: como ser educador num mundo marcado pela *morte* do livro, com a TV vencendo a escola, caso concordemos com Vasconcellos (1998)? Professores ainda têm o que ensinar a educandos, admitidos processos interativos e construtivos, tanto em relações pessoais quanto no nível epistemológico? Buscando inspiração socrática, não sei direito se sei o que fazer, qual ponto de partida para pensar o que faço no conjunto das relações sociais e pedagógicas, para refletir o mundo e os processos formativos. Torno o tempo capaz de perguntar pelo significado de meu percurso, que não é meu, mas nele estou,

atuando como ator e sendo atuado por subjetividades e pelo tempo histórico que vive e vivo e perguntar pelo espaço que possibilito para que desafios falem. Tempo de alertar e permanecer atento a vestígios, sinais, lembranças, símbolos, destaques, seleções que vou fazendo ao escrever algo de mim para discutir a problemática da autoridade em processos político-pedagógicos. Há nessa relação, sempre um pouco narcísica, um ideal de mim desenhado para ser humano e educador, onde ora coloco-me como esperança e salvação de mim e do outro, ora questiono-me pela razão de continuar acreditando e fazendo o que faço, incluindo se tenho autoridade para discutir autoridade e liberdade com Freire. Escrevo e deixo-me provocar e provo, não pouco pelo desconhecido em mim, para buscar sentido à história. A palavra que ora explico sobre mim, não pouco retesada, quer ajudar a desamarrear conceitos e categorias às vezes ossificados, desde a influência de imaginários sociais que me habitam e de elaborações subjetivas que formo. Ressalto que essa disposição não quer, ao tentar desamarrear conceitos, tomar atitudes de descarte do que já foi, mas compromissos com diálogos políticos e epistemológicos e com constructos que referenciam relações sociais. Busco mexer comigo para refletir por que sou professor ao ensaiar hipóteses: porque gosto de ensinar, de *lidar* com gente em processos formativos; porque acredito que através dos processos formativos regulares há espaços para pensar o mundo em que vivemos e nele inserirmo-nos em relações de mudança social ou porque preciso sobreviver. Busco elaborar a declaração de aprendiz que quer voltar a ser porta-voz de *verdades abaláveis*, voltar a fazer e agir como Sócrates: desafiar pessoas a buscar a verdade necessária porque referência para pensar o mundo. Esse processo não é incursão solitária pela minha história.⁸⁵ A retomada refletida de contextos e trajetórias remetem-me

⁸⁵Por ter enfrentado, durante a realização deste trabalho, não pouco a solidão da escritura individual e de diálogos interrompidos e interditados (não falo do orientador), busquei a sombra de outras *mangueiras* que me acolham e me reenviam às fontes originais. Assim, nem sempre (romanticamente preconizado) o ato de conhecimento é solidário; é, isto sim, um ato solitário: “às vezes é um inquérito silencioso, cujas conclusões só se impõem nos momentos de calma ou de alheamento, como evidências e certezas interiores, profundamente meditadas” (Ducassé, 1947:7). Também por isso é um texto com arquivos, às vezes danificados, de saberes, de aprendizados e reaprendizados, congelados, paralisados, que visito (*abro*) quando necessário (ou será que os abro quando oportuno apenas?). Foi assim com a elaboração deste texto, tendo presentes as fontes com as quais dialoguei: um ato permanente de consulta à minha “*cabeça e meu coração a respeito do que me permitem expor do que acho que sei de mim, do que sabem de mim (...); consultar minha cabeça e meu coração a respeito do que escrevi perguntando-lhes o que acham do que compus com o material que me forneceram e que mais têm a me dizer a respeito disso tudo, escutar o que dizem e (re)escrever e ir aprofundando essa discussão*” (Zatt e Souza: 1999:15). Por isso, não obstante repleta de reproduções, desconstruções e construções refletidas, busco, não apenas uma *leitura hermenêutica*, atenta às buscas das várias leituras, sentidos e dimensões das práticas político-pedagógicas decorrentes, mas uma leitura ética e comprometida com referências aqui apontadas, o que me aguçou a sensibilidade para escutar, constatar e refletir com as professoras-alunas. Para falar de mim, lembro Ferreira (1998:164): “às vezes ponho-me a pensar na minha vida como (...) um longo filme a preto e branco que, de vez em quando, tem breves sucessões de imagens coloridas, luminosas e nítidas. Penso também que toda essa rotina cinzenta do dia-a-dia, bem como os imensos espaços de penumbra através dos quais procuro, sem ver, o sentido das coisas, constituem, afinal uma importante parte do que sou...”.

⁸⁵Subjetividades possibilitam e reclamam por intersubjetividades, por serem produções humanas. Ambas, porém, só tem sentido se em relação dialética e não mecânica com a objetividade. Para nenhuma delas há papel todo poderoso a desempenhar. Sob análise idealista, a consciência é suficiente para mudar o mundo, quando a subjetividade cria a

para a arena das trocas a partir de resíduos que carregam e que outros carregam, do que decorre a possibilidade de reciprocidades, pela escuta e declaração, racional e relacionalmente sustentada, de posições a partir das quais os humanos se movimentam. São sinais de sentidos, significados e re-significados que vão sendo descortinados por processos interativos: com a realidade imediata, com os significados que outros desvelam, comigo mesmo e a meditação arquivada na memória da humanidade. Observando trajetórias, com silêncios, falas aparentemente sem sentido e discursos que se originam da mais profunda e singular experiência produzida no mundo da vida, é possível a redefinição de percursos e a consolidação de caminhos, fundamentos compartilhados com outros *eus*. Espero conseguir colocar sob suspeita a vida pessoal e profissional, no sentido de desconfiar das verdades que lhe dão sentido, de experiências refletidas, acasos, caminhos, descaminhos, realizações e frustrações, que constituíram e constituem trajetórias e que foram consolidando em mim um jeito de ser. Sou permanentemente intimado a mudanças pelo ambiente e por constructos sociais. É o que me faz ir até o outro com a convicção de nele encontrar conhecimentos, verdades, sonhos, esperanças e projetos. Coloco-me ante a pergunta pela tarefa humana no mundo, enquanto educador; pelo papel da tradição e da autoridade na construção de referências para pensar o mundo vivido; pela relação sempre tensa entre a liberdade que desejo garantir e a necessária inserção em processos coletivos de produção e consolidação da vida, material e simbólica. O desafio que aceito enfrentar é, no tempo e no espaço em que fui e estou sendo produzido e que me produzi e me produzo, revisar explicações que tenho construído para minhas aprendizagens, bem como o modo como enfrento processos de aprendizagens humanas na relação dos contatos compulsórios cotidianos e no envolvimento com formação, objeto e objetivo que espero atravessem este texto.

objetividade. Mudanças políticas dependem de “boa vontade”. A dimensão mecanicista a subjetividade é “*simplex reflexo das condições materiais*.” Na perspectiva “*dialética*”, “*mundo e consciência se dão (...) simultaneamente*” (Ircirc, 2000:90).

2. Uma história conceituada (com preconceitos e pré-conceitos) ⁸⁶pelo diálogo

2.1. Fragmentos de vida meditada

Desde setembro de 1996, em Vitória (ES), durante o “*Simpósio Paulo Freire: a Práxis Político-Pedagógica do Educador*”,⁸⁷ passei a buscar reencontros sistemáticos com a obra de Freire. Antes daquele encontro, ao longo de quase quatro décadas, envolvido com educação formal ou não, vivenciei processos de práxis político-pedagógica, de leituras e elaborações que fui realizando, que originam esta investigação. Reaproximo-me de Freire com o objetivo de investigar relações político-pedagógicas da sala de aula, com especial interesse em desvelar paradoxos na cotidianidade da escola e apontar e des-cobrir possíveis e necessárias superações. Continuo buscando com Freire a construção de um pensamento que se recria, que “*se serve do pensamento dos outros como de um instrumento*”, como afirma Japiassu (in Ricoeur, 1988:1), ao falar da produção de Ricoeur e sua influência em outras reflexões. Busco um pensamento que se constrói a partir do imperativo ético e político com o qual me movimento: inserir-me em processos de construção de uma sociedade mais feliz para todos. Junto-me aos que enviaram telegramas à família de Freire por ocasião de sua morte e afirmo: é provável que minha vida não tivesse sido a mesma se um dia, influenciado pela autoridade de educadores comprometidos com uma sociedade justa, não tivesse lido a biobibliografia freireana. Assim, (re)conhecendo a obra de Freire, pela qual sempre defendeu a importância de afirmar a história que alunos contam e levam à sala de aula, aventurei-me a *trabalhar a minha própria história*, embora por fragmentos, procurando compreender teses aqui postas, também tendo por base parte das histórias, concepções e práticas de vida de professoras de escolas primárias, com quem dialoguei nesta investigação. É assim que o meu retorno a Freire, político e estratégico, dá-se porque minha vida está envolta em situações e tempos culturais em que a perda de referências tem realce. Momento histórico em que, buscando superar modelos autoritários de organização social, o conceito de liberdade é extraído do dicionário que cada um carrega consigo, sem

⁸⁶ Aproveito e lembro que preconceito não deixa de ser *conceito* no sentido rigoroso do termo. Historicamente é entendido como um conceito formado de maneira apressada, sem conhecimento dos fatos; é exposição de uma idéia pré-concebida, sem considerar argumentos contestatórios. Mas é possível e necessário problematizar o conceito de preconceito. Há pré-compreensão sempre presente em leituras de texto escrito ou não. Há pré-compreensões de preconceito que têm origem em opiniões prévias com as quais os homens organizam-se. Porém, alerta Gadamer, “*preconceito não significa (...) apenas juízo falso, pois está em seu conceito que ele possa ser valorizado positivamente ou negativamente*” (1998:407). Portanto, à leitura de texto posto à disposição para a compreensão de determinado fenômeno agrega-se a leitura de opiniões prévias e preconceitos expostos com o texto. Para Gadamer, é fundamental “*dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias*” (id:405). Carrego neste texto, além de conceitos, pré-conceitos (epistemologicamente consciente) e preconceitos (nem sempre tomados conscientemente do mundo e inseridos no texto com o qual tento explicar o que vivo e faço).

⁸⁷ Freire esteve presente ao Simpósio. Após, morreu: “*era 1º de Maio de 1997. O dia justo para morrer; esse homem que lutou epistemologicamente pelos trabalhadores, para dar idéias aos que lutavam politicamente por eles(...)*” (Iturra, 1998:93).

saber que “*esta liberdade cobra seu preço em desamparo*”, onde os “*(...) os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma ‘noncha-lance’ jovem*”. Khel lembra que a questão não é defender a idéia que os “*pais ‘de antigamente’ soubessem como os filhos deveriam enfrentar a vida, mas pensavam que sabiam, e isso era suficiente para delinear um horizonte, constituir um código de referência - ainda que fosse para ser desobedecido.*” A igualização e a conseqüente perda de referências é que preocupa: “*quando os pais dizem: ‘sei lá, cara, faz o que você estiver afim’, a rede de proteção imaginária constituída pelo que o Outro sabe se desfaz, e a própria experiência perde significado.*” Isso provoca a necessidade de preenchimento do vazio deixado ou produzido: “*como nenhum lugar de produção de discurso fica vazio muito tempo sem que algum aventureiro lance mão, atenção!, o Estado autoritário (...) pode vir fazer o papel dos adultos (...). Neste caso, em vez da elaboração da experiência, teremos ‘razões de Estado’ (ou pior, razões do Banco Mundial) ditando o que fazer*”. A autora aponta atitudes aos pais, afirmando que “*a desvalorização da experiência⁸⁸⁴ esvazia o sentido da vida.*” A saída não é falar da “*experiência como argumento de autoridade (...). Sobretudo numa cultura plástica e veloz como a contemporânea, pouco podemos ensinar aos outros partindo de nossa experiência. No máximo, que a alteridade existe.*” A experiência, conclui, “*assim como a memória, produz consciência subjetiva. Eu sou o que vivi. Descartando o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar*” (Khel, 1998:5). O tempo é veloz demais para a reflexão em torno do que aconteceu nas últimas décadas: tempo suficiente, conforme Finkielkraut (1989:152), para que “*a dissidência invadissem a norma, para que a autonomia se transformasse em hegemonia. E que o estilo de vida adolescente mostrasse o caminho ao conjunto da sociedade*”, quando as neuroses acentuam-se, “*os quarentões são teenagers prolongados*” e o mundo “*corre atrás do adolescente.*” E para dar suporte a esse “*rejuvenescimento geral e esse triunfo da imbecilidade sobre o pensamento*”, a invocação desemboca no argumento a favor da “*eficácia*”: em “*pleno período da descrição*”, estamos de “*janelas fechadas, de recolhimento sobre a esfera privada(...)*”(id:153).

O aumento de atores no cenário brasileiro, em especial com a (re)colocação em cena da democracia, convivendo com injustiça e violência (*drama* repleto de contradições), exige a tematização do passado para a compreensão das relações sociais atuais, particularmente em torno de referências para pensar o futuro. Vivemos num país cuja população tem sua identidade esfacelada e multiculturalizada (num grande jogo de espelhos), com aparente validade legítima, mas onde brancos têm renda duas vezes e meia

⁸⁸⁴ “*Contra o desperdício da experiência?* (Boaventura, 2000)?”

maior que negros.⁸⁹ O reconhecimento do multicultural, particularmente no âmbito da institucionalização de políticas públicas, não é a condição de possibilidade de reunião de várias culturas para pensar a constituição da nação, mas, não raro, a instauração de novas lutas fratricidas e fragmentadoras, a favor da seleção da melhor cultura para que, enquanto referência, possa homogeneizar-se. É nesse contexto que a reconstituição, mesmo parcial, da trajetória político-pedagógica de mim busca refletir a gênese da minha relação com temas que envolvem liberdade e autoridade em situação cultural desprivilegiada. Descubro-me desde 1983 teoricamente intrigado com relações de poder, em particular na escola, do que deriva a compreensão política da impossibilidade da mudança social sem organização, discussão e definição coletiva de normas em cada microrrelação, instâncias de micropoderes e definição de regras, verdades, não raro ossificadas inclusive em situações de sofrimento e opressão, o que há de possibilitar a reunião de fragmentos em referências globais de análise e práticas coletivas. É possível que eu tenha sido, sem consciência suficiente, ator em revolução que passou da contestação política para arranjos pessoais, esquecendo os ideais extraídos da geração/68. Uma revolução muito mais subjetiva e religiosa⁹⁰ em substituição às clássicas utopias que até então amparavam os jogos de resistência aos regimes políticos e culturais instituídos. É o capitalismo atualizando-se com seus apelos ao consumo e às liberdades individuais, panorama em que os ideais de sociedade fraterna parecem distanciar-se dos cenários e da vida dos atores em cena. Embora correta sob o ponto de vista da análise ética, a defesa da eliminação das estruturas autoritárias há trinta anos atrás abrigou o esvaziamento de referências, decorrente de movimento que não conseguiu impor-se como jeito humano e cultura política de organização social. A revolução/68 apresentou novo modo para organizar relações sociais partindo do questionamento radical às normas, propostas pelos aparelhos de Estado, passando às regulamentações familiares, à moral tradicional e aos tabus. Penso com Morin

⁸⁹Pesquisa do Dieese (1999) mostra dados que impressionam: homem branco ganha mais que mulher branca, que ganha mais que homem negro, que ganha mais que mulher negra... Na pirâmide, 1 homem branco vale 2,5 mulheres negras. Mais: 9% dos brancos são analfabetos, contra 22% da população negra.

⁹⁰A revolução/68 atacou o sagrado, o moral, o instituído como verdade absoluta. A aproximação, aqui, dá-se quando religiões são arrogantes, dogmáticas e intolerantes com o modo de ser *humano religioso*. A partir de outras leituras, provavelmente essa revolução concretizou necessidades dos modelos hegemônicos: dessacralizar e desmistificar a própria idéia de revolução, o que equivaleria afirmar que o movimento revolucionário é necessário para que se clarifique a tese de que *ele leva a coisa alguma*, além de oportunizar a muitos *revolucionários* um lugar ao sol e ao *serenamento de consciências*, do que passam a afirmar que *tentamos, não conseguimos e nada pode ser feito*, produzindo representações a favor da passagem de socialismos revolucionários para confortáveis atitudes hedonistas e niilistas, não obstante muitos humanos terem perdido a própria vida por acreditarem que, além de atos de rebeldia, havia uma tarefa: a construção de uma sociedade justa. A crítica, aqui, é política, pois, se confrontada com a atual *bota a mão no joelho, dá uma baixadinha...*, substituindo a clássica chamada moral *bota a mão na consciência*, há *saldos positivos* no movimento/68, observação que faço tendo participado *do grupo* dos que não recebiam sequer *migalhas* do momento.

que “*não se deve idealizar 68 nem o responsabilizar pelo que está fora de seu alcance. Maio foi o revelador de uma crise de civilização. A opinião sociológica (...) pensava que a sociedade industrial (...) progredia com base em alicerces sólidos (...). Maio revelou que o subsolo da sociedade estava minado.*” Para o autor, a juventude, frágil, que já não é criança e ainda sem seu lugar garantido no mundo adulto “*(...) sentiu o mal-estar do tempo. Mas foi também o coroamento da autonomia jovem começada nos anos 50. Houve o encontro com as aspirações de liberdade, de poesia e de comunidade com a mensagem revolucionária de grupos anarquistas, trotskistas, maoístas*” (1998:5). Nesse contexto, não suficientemente presente em minhas meditações, creio ter atuado, como professor e militante, com uma geração que se queria mais permissiva, reivindicante de valores mais desconectados das instituições que os sustentavam ou tinham origem: igreja, estado, escola e família. Essa pode ter sido uma crítica de conservadores, justo os que objetivavam a manutenção de *status quo* axiológico, garantidor de privilégios a privilegiados. De todo modo, a geração/68, com a qual fui universitário e passei a atuar como educador, trabalhou para que o princípio “*proibido proibir*” se materializasse. Geração que, embora crítica, criou explicações prontas em torno da impossibilidade da mudança, partindo de paradigmas de exame dogmático do mundo das relações de poder. E, em que resultou essa geração quanto a valores fundantes de novas dinâmicas sociais? Como foi ser pai, mãe, filho, político, no momento histórico anunciado, que sofria conseqüências de ditaduras de direita e de esquerda? Gerado em meados da década de 50, faço parte de uma formação que nasce com *a sensibilidade rural*, permanecendo até o início da década de 70 em situação de extremo distanciamento do mundo urbano. O período de desenvolvimento dos anos JK (1955/1960) e o milagre brasileiro (1968/1973), decisivos à mudança de paradigmas de compreensão de mecanismos de exclusão resultantes e de comportamentos das pessoas, que ocorreu no Brasil, particularmente com o início da era da TV (nos anos 50/1), não vivi e sequer acompanhei de longe. Enquanto eu transitava sob a organização social com a autoridade paterna, educacional e religiosa como critério de vida (onde *castigo e sermão* produzia, sim, comportamentos...), do outro lado do mundo⁹¹ a história movia-se em contestação ao paradigma *adulto*, através do questionamento às instituições e valores vigentes e hegemônicos, ante um desafio: as estruturas ideológicas, mantidas pela autoridade inquestionável dos pais, da igreja e da política, carregavam o imperativo da

⁹¹C) *outro lado* do mundo pode ser o Rio e as passatas estudantis e políticas ou defesa de direitos individuais ante a autoridade.

avaliação. Toda e qualquer autoridade era questionada.⁹² Confusão moral e opções individualizantes passaram a fazer parte do mundo das relações sociais. Gera-se uma *cultura jovem* pela qual contestação e rebeldia passam a ser marcas fundamentais. Em que pesem os fracassos políticos,⁹³ particularmente no nível macroestrutural, valores mudaram com os movimentos das décadas de 60/70. A relação homem/mulher mudou com a acentuada inserção desta na vida pública e no mercado de trabalho (embora processo já em andamento no começo do século) e a conseqüente divisão do trabalho considerado doméstico. Ocorrem revisões que Abramo (1998) chama de *direção moral da família*. O quadro geral de liberação sexual e contestação da autoridade e das instituições, antes de modificar-se em política de reorganização social, transformou-se em “*confusão moral*”, hoje ainda presente na própria relação entre pais e filhos, entre educadores e educandos que, embalados *pelos “ares dos anos 60-70 e pela própria escola ativa ou nova”*, já consolidada,⁹⁴ conceberam estruturas que passaram a freqüentar, como possibilidades de materialização dos ideais de *militância*. Pais e educadores, adeptos da contracultura, passaram a mover-se por valores que desprezavam elementares observações acerca da definição de papéis na constituição familiar em referência ao mundo.

Num mundo assim organizado eu buscava a *verdade*,⁹⁵ sem poder expressar a liberdade que Seixas⁹⁶ cantava, bem representando o momento onde tem origem o próprio dilema das instituições e da autoridade. Esse é o contexto em que conflitos políticos e de geração afloram e instauram palcos a partir do que relações são revisadas. De mim, mesmo em contexto de silêncios e falas rebeldes, não de pronto percebi que a verdade pode estar na *ganga*, no erro, no excluído, no educando, na dimensão que o outro desvela, ao

⁹²As Igrejas sofrem enfraquecimentos ante os próprios fiéis, sem descartar a necessária análise de seus problemas estruturais e conjunturais, historicamente presentes em suas relações, o que ajuda a entender seus também históricos *esvaziamentos*. As CEBs, por exemplo, encontram-se abaladas, não apenas pela profusão de ceitas *importadas*, mas, é provável, por opções políticas próprias da economia interna do poder eclesial, quando a *obediência* não raro transforma-se em *submissão* de muitos a poucos.

⁹³No Brasil, os *fracassos políticos* são explicados também pela repressão com o AI-5, sem negar que referenciais ontológicos que sustentam revoluções populares não pouco continuam a dar-se com base em *filosofias do espírito* ou “*metafísica da totalidade redutora das diferenças*” (Vicente, 1990:7-8), absolutizando dominados, com pautas universais, incluindo a negação da intersubjetividade e propondo “*um modelo de sociedade futura como (...) imperativo categórico*”, ante o que, alternativamente, categorias como “*alteridade*”, “*relação*”, “*temporalidade e projeto*”, “*práxis*”, “*encontro*” e “*diálogo*” podem ajudar a pensar a sociedade.

⁹⁴Os anos 60/70 marcaram um período de decepção em relação à escola. Pela categoria da *reprodução* descobria-se que a escola, além de não realizar o projeto de emancipação humana, transformava desigualdades sociais em desigualdades escolares.

⁹⁵A *verdade formal*, no período citado, é posta sob suspeita enquanto *possibilidade única* de descobrir e organizar o mundo.

⁹⁶A letra da música de Seixas, intitulada “Sapato 36”, diz: “*eu calço é 37. Meu pai me dá 36. Dá, mas no dia seguinte eu aperto o meu pé outra vez. Pai eu já tô crescendo. (...) já tô indo embora. Quero partir sem brigar. Já escolhi meu sapato, que não vai mais me apertar (...)*”. Raul Seixas foi um pensador que, como ele mesmo auto-avaliava-se, não conseguia suportar a realidade. Como poucos, soube o sentido do sonho, aquele que sonhado sozinho é apenas um sonho, sonhado *juntos* é realidade, quando

reconhecer que “*cada sistema deixa um resíduo, que lhe escapa, que lhe resiste, e de onde pode partir uma resistência efetiva (prática)*” (Lefebvre, 1967:373). Buscava (id:375) “(...) *detectar os resíduos - nêles apostar - mostrar nêles a preciosa essência - reuni-los - organizar suas revoltas e totalizá-los.*” Como que diante de um espelho, reconheço-me nas palavras de Mascarello e Papaleo, quando falam de Fiori: “*o cuidado juvenil pelo retocado da linguagem vai, em seu conteúdo ideológico, dando lugar à (...) trajetória intelectual e afetiva: admitir e reconhecer, no reduto do ser, também as baldadas tentativas à posse das verdades.*” Esta diretiva vital, que manifestara desde muito, levou Fiori, “*retrabalhando experiências da cultura filosófica, a pronunciar-se (...) sobre a função do professor: (...) aquele que, ao transmitir (...), provoca o fazer, a fecundação de novas formas forjadas pelos receptores, os quais morrerão para o ‘velho’, criando expressões objetivas novas*” (in Fiori, 1987:2). Reporto-me ao mundo assim organizado, percebendo-me em questionamentos permanentes e pergunto: o que representou Freire face a dúvidas e tentativas de contribuir para processos de construção de uma sociedade justa para todos, chamando atenção para o imperativo ético-político da constituição de referências para pensar o mundo em que vivemos e nele atuar, talvez na contracorrente face ao movimento/68, nas suas conseqüências particulares? Volto àquele tempo. O meu encontro com Freire inicia em 1977/8, momento em que iniciei caminhada político-pedagógica e realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Filosofia, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Para a compreensão desse momento e da *monografia* realizada, lembro duas passagens que expressam sua origem e importância: a primeira liga-se a Fiori, no prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, ao afirmar que “*com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana (...)*” (Freire, 1982:7); com a segunda, dedico o texto a pessoas cuja *autoridade* político-pedagógica auxiliaram-me na descoberta do mundo e aos excluídos da vida:⁹⁷ “*este trabalho é dedicado a todos os nossos mestres que (...) incentivaram a realização do mesmo e, em especial, a nossos pais que nos deram chances, pelo seu modo de ser, de chegarmos a nos abrir a uma realidade que necessita de Libertação*” (Ghiggi, 1978). É assim que as razões da escolha de Freire como interlocutor ligam-se à minha própria história, minha participação em movimentos e educação popular, ao trabalho em sala de aula, bem como ao envolvimento em atividades político-pedagógico-administrativas. Os textos de Freire fazem-me retornar a falas (final de 1997/98) de pessoas que reencontrei e que moravam no Núcleo Pestano,⁹⁸

um mais um é mais que dois.

⁹⁷(O mundo sofre colonizações permanentes, individuais e sociais, produzidas por aparelhos sistêmicos ou não.

⁹⁸(O Núcleo Corredor do Pestano localiza-se na Zona Norte do Município de Pelotas, a 6 Km do Centro da Cidade. A população, no final da década de 70 (época que iniciou um Projeto conjunto entre a UCPel e a Igreja Católica/CEB).

quando por lá (1978) passei por ritos de iniciação⁹⁹ junto a movimentos, educação e religiosidade populares. São falas como “*professor, lembra que o senhor e a professora estagiária ensinaram a gente a lê e a escrever?*”, ou, “*professor, quanto tempo ... o senhor é que juntô o pessoal para construir a minha casa quando queimô*” (mutirão); ou levam-me à Universidade e escutar um ex-aluno de Filosofia: “*professor, quanto tempo! Lembro do texto ‘Considerações em torno do ato de estudar’ (Freire), que estudamos com o senhor, que foi início da consciência (...)*”, dentre outras, que me fazem retomar Freire: à vida, à epistemologia, à filosofia da educação, à ética e ao projeto político.

E é assim que a minha história foi sendo construída com a presença de pessoas e fatos que orientaram e condicionaram-me como homem e educador. Lembrando Marx (1986, Tese III), combatendo o determinismo de Feuerbach, esta história está marcada por decisões, tomadas em conjunto com homens e mulheres que faziam parte de minha existência e formação. É forte a opção pela intersubjetividade, como na afirmação de Fiori: “*passsei a pensar o mundo como é, um mundo da consciência, ou a consciência como consciência do mundo. Eu vi que há uma fonte de constituição deste mundo, que não é a minha subjetividade, nem a sua subjetividade, é a intersubjetividade*”, tornando o homem humano na justa medida de sua capacidade de se intersubjetivar “*no reconhecimento das consciências*”. A consciência, “*isolada em si mesma, não tem quem a reconheça e só na mediação do reconhecimento é que ela se afirma e se faz e se configura como consciência humana*” (1987:45). Essa consciência de relação intersubjetiva desenvolve-se por processos que incluem tirocínios familiares e escolares, formação cultural idealista, atividade educativa e militância política. Adentro nessa história puxando pela memória e me coloco no *mundo vivido*: encontrei a Pedagogia da Libertação¹⁰⁰ com Freire, a Filosofia da Libertação com Dussel e Marx, a Teologia da Libertação com

constituía-se de moradores expulsos de áreas periféricas que foram sendo urbanizadas. Hoje a situação pouco melhorou e o local continua sendo habitado por população marginalizada, que enfrenta situações de desemprego, subemprego, sub-habitação, sub-nutrição, com elevados índices de consumo de drogas, prostituição, álcool, doenças mentais e violências diversas. No projeto, o mutirão foi sinônimo de solidariedade, ação coletiva e oportunidade para refletir o mundo vivido pelos sujeitos participantes (sujeito, não abstração, entendido como *posto de baixo*, que se sujeita à vontade de outrem; ou no sentido de *ser indivíduo* que se considera qualificado para a ação. Enganam-se, creio, os que afirmam que a noção de sujeito produzida pela modernidade liga-se estreitamente ao sentido guiado tão-só pela razão. Da mesma forma, aqui sujeito não é entendido como negação ontológica da autonomia, da capacidade de pensar, falar e produzir. Sujeito aqui tem o sentido de ser social, capaz de ações conscientes: compreensão do mundo e fundamentação das ações que empreende em seu devir histórico). O mutirão, de alguma forma, superava um problema: o bairro, com seus agentes de mediação, movimentava-se na luta por infra-estrutura, obtinha vitórias, e grupos ligados à própria comunidade destruíam o patrimônio conquistado. A violência contra a escola era freqüente, tema de discussão permanente junto às instituições. É provável que, como Freire lembrou, não tenhamos construído relações suficientes junto à comunidade para refletir práticas.

⁹⁹Os ritos de iniciação política a que fui submetido foram momentos em que minhas *ilusões subjetivas* começavam a sofrer abalos.

¹⁰⁰A Pedagogia da Libertação, com a recusa de codificados princípios universais, “*anima um conjunto de imperativos éticos que, em conjunto, constituem o resultado da nossa resposta ao apelo de quem sofre (...)*” (McLaren, 1998:72).

Leonardo Boff e Arturo Paoli. Entusiasmei-me com o potencializador diálogo socrático, com os desafios do hegelianismo e do marxismo,¹⁰¹ com o aparente paradoxo entre liberdade e disciplina¹⁰² na obra de Locke, com a proposta diretiva de Makarenko, com a militância popular, político-partidária, sob a permanente análise de intelectuais e pensadores. Reportando-me a tudo isso reflito vivências e embates com o mundo e, desafiado por Fiori, avanço com o autor quando lembra suas incursões pelo neotomismo “repensado”, suas demoras na *filosofia do espírito* dos franceses, deixando-se seduzir pelo Sartre da “*Razão Dialética*”, particularmente desdobrando o sentido da dialética a partir dos antigos e através de “*diálogos renovados*” com a (dialética) hegeliana, voltando-se para problemas da práxis com a teoria marxista. É assim que o autor pode afirmar questionando-se, acompanhado por mim: “*o que eu sou? Tudo isto? Não! Sou um sincrético(...), alguém que emenda um fragmento sem coerência (...)? Talvez um eclético (...), no sentido de que há muitas presenças no meu pensamento e que eu procurei conversar com todos (...) pedindo, a cada um deles, apenas a palavra da verdade inabalável*”.¹⁰³ E assim Fiori foi produzindo seu “*pensamento, com certa coerência e com certa vida. Pelo menos, pretendi fazê-lo*” (1987:34). De mim, serei eclético, é provável, no sentido de trazer para este texto interlocuções que me ajudam a constituir referências para pensar contextos e textos a partir do que penso poder constituir base ética à defesa da intervenção da autoridade na formação das pessoas.¹⁰⁴ Ecletismo que, assumido por necessidade e não por liberdade, colocou-me em condições de produção interdisciplinar, também pela hermenêutica.

Nesse quadro ressurgem lembranças em torno de perguntas que fazia a mim mesmo: o que quero ser? As respostas que me ocorriam estavam prontas, representadas em modelos que a sociedade, por suas instituições (*poderosas* eram família, igreja e escola), colocava como a *verdade e a liberdade*. Lembro do esforço que ia fazendo para ser eu mesmo,

¹⁰¹Envolvei-me com estudos nem sempre aprofundados nas compreensões possíveis da realidade que me cercava e que demandava entendimento e transformação. É provável que eu tenha ficado satisfeito com o secundário que me era oferecido, encontrando em alguns lugares algumas fontes para avançar, tendo aceitado ilhas de incompreensão que a história me oferecia. Espero não ter procurado o que eu entendia essencial só porque era o que me ofereciam.

¹⁰²Liberdade e disciplina é opção teórico-metodológica corajosamente assumida por Freire. Hoje, a Psicologia, outrora campo bastante refratário ao emprego de procedimentos disciplinares na formação de filhos e educandos, adota a tese *reconciliadora* entre liberdade e disciplina e autoridade, sem, não raro, elaborar a questão com base na sua produção histórica e política.

¹⁰³Freire não aceita a qualificação: “... *algumas pessoas na década de 1970 diziam-me que eu era eclético. Insanidade! Você acredita nisso? Eu acho que é loucura*” (In Torres, 2000:87). Reconheço, com Rosas (1996:560), que Freire, “(...) *longe de esgotar a literatura (...) e propor conclusões decorrentes (...) ou de tomar a literatura selecionada como fundamento teórico de uma pesquisa empírica, toma-a como referência para a elaboração de um pensamento original*”.

¹⁰⁴Analogamente ao que diz Cícero em relação aos estoicos, eu, em relação a Freire, “*me saciarei em suas fontes, quando julgar apropriado, mas não abdicarei de meu ponto de vista, meu juízo(...)*” (1965:19). É assim que entendo que Freire é freireano, embora admito paradoxalidade na afirmação: se Freire tem o diálogo como centralidade política e pedagógica, ser *freireano* é tão-só conceito problematizador provisório e inicial.

para constituir-me independente. O caminho não raro parecia intransitável. Eventos em minha vida foram acontecendo, a partir de uma cadeia de escolhas que fui produzindo, não obstante constrangidas ou compulsórias, que me possibilitam celebrar, nesse momento, o que estou sendo, com uma história original, porque humana. É provável: o que eu edifiquei e entendi necessita sofrer novos abalos nas certezas construídas. Desde sempre acredito ter evitado o ostentatório aburguesamento, consentindo com adaptação mínima. A nível de vestuário,¹⁰⁵ por exemplo, comportei-me sempre e tão-só para não ser um simples transgressor de costumes e comportamentos, o que mantive mesmo com o desenraizamento familiar e inserção no mundo urbano. A família a que pertencço, patriarcalmente estruturada, foi presença robusta em minha formação. O pai representava poder, valores e moral rígidos, forte referência na organização humana. Figura que foi e é a certeza da união, da solidariedade, do *imperativo*¹⁰⁶ do dever *repartir*, de valores ético-religiosos como respeito, palavra como suficiente à verdade,¹⁰⁷ à construção de relações e da própria justiça, do ato, mecânico ou não, de augurar bom dia às pessoas, desejando “*um bom deus e muita luz*” (Boff, 1999:61). Em relação ao mundo familiar e processos de luta pela vida, assumo a fragmentação da análise a partir do alimento, referência à reflexão da ação político-pedagógica do educador, em situações como as que vivenciei durante esta pesquisa: ausência, significado e o jogo político-econômico que a envolve, para o que lembro Castro e Freire. Castro (1952) faz análise sócio-política da fome, afirmando que “*a história da humanidade tem sido (...) a história de sua luta pela obtenção do pão-de-cada-dia*” e que a distribuição de alimentos para todos depende da vontade política.¹⁰⁸ Recordo Freire (1977, 1978, 1980, 1994, 1994a, 1995a etc.) e a sua própria *geografia da fome*, produzida pela ganância e pela guerra: “*França capital Paris, Inglaterra capital Londres. Repete Paulo repete que você aprende*’. Mas no que eu pensava era na *geografia a partir da qual eu poderia saciar a minha fome*” (Pasquim, 1978). Lembro a minha própria experiência, ainda junto à família. Desde a infância,¹⁰⁹ o

¹⁰⁵Será que isso deu-se tão-só porque as condições materiais não permitiam que eu assumisse outro *modo* ou *moda* de ser?

¹⁰⁶O imperativo da solidariedade torna-se compulsório e vai sendo introjetado e torna-se *habitus* cotidiano consentido.

¹⁰⁷Antonio Gringo, cantor regionalista/RS, na letra intitulada *O agricultor e o operário*, afirma: “*palavra é documento*”.

¹⁰⁸Hoje essa política da fome/alimento agrava-se: “*por favor (...) não plantem que eu pago*’. É este o recado que a União Européia está dando aos agricultores para evitar que a produção de cereais passe de 15 para 30 milhões de toneladas (...). Há estimativas de que se for mantido o crescimento das safras no atual ritmo, os estoques de cereais na Europa poderão saltar de 2,7 milhões de toneladas, em 1996, para 58 milhões de toneladas em 2005, o que é inaceitável, pois aviltaria os preços (...). Enquanto isso o presidente da Indonésia pede ao povo que jejue duas vezes por semana para gastar menos alimento”. (Diário Popular, Pelotas, 5/7/98, Alberto Tamer). Por que esse mundo de exclusão continua existindo, organizado por *humanos inteligentes*? Será que a atual organização social pode admitir o que está fora? Parece que não! As rotinas administrativas mostram em que sistema estamos inseridos e sua implacável e imprescindível exclusão, lembrando, por exemplo no Brasil, a indústria da seca.

¹⁰⁹A infância e a adolescência, diferentemente de muitos da minha geração, foi ocupada com *negotiu* e não com *otiu*. Não usei roupas *surradas* por opção política e comportamental. Não saí *pelo mundo* com *mochila cheia de livros, sapatos confortáveis*.

insuficiente alimento, aprendi a reparti-lo, pois a fome,¹¹⁰ aquela que não é possível saciar quando bate à porta, era companheira freqüente. Fome que se instala sem pressa para sair. Tais situações e possibilidades de análise levaram-me a reflexões em torno das condições de vida das pessoas, suas possibilidades e limites de inserção em processos de resistência ao mundo de exclusão, reflexões das quais resultou, por exemplo, o escrito *Fome: submissão e controle social* (Ghiggi, 1980), onde investigo e tento demonstrar que os homens com fome submetem-se a situações de *dependência* e o controle social é exercido com destreza e eficácia, forma explícita e material de negação da liberdade. Mas se o alimento é fenômeno de controle social, submissão, sempre possibilidade de análise da situação em que vive o trabalhador pobre, é desafiadora via de solidariedade e resistência. Tenho presentes experiências de CEBs com grandes gestos de solidariedade que vivenciei em Pelotas. Dimensão que aponta à possibilidade da construção da *pedagogia da solidariedade*.¹¹¹ Gesto de solidariedade que se verifica em situações urbanas, pelo mutirão, por exemplo. Aliás, a solidariedade que se confirma pelo *mutirão* é uma dimensão que pode ser recuperada por estudos científicos e acadêmicos quando pretende-se entender a cultura de trabalhadores, na própria organização das pessoas e na luta por vida digna. Durante esta investigação, provocado pelas reflexões aqui produzidas e pela solidária leitura do orientador e de pessoas que comigo realizaram esta viagem, voltei ao passado e realizei *descompromissadas* entrevistas com pessoas que participaram da experiência de mutirão aqui referida. Vale destacar, sem censura, o grau de consciência que há nos registros de memória que as pessoas expressam. O que parecia, à época, mera inserção filantrópica gerou poços de inconformismos, resistências e disposição permanente para *brigar por direitos* ... Os gestos de solidariedade continuam intensos e complexos por meio de *redes de solidariedade*. A pergunta é pela origem desses gestos solidários: pessoas com as quais conversei revelam, com raízes rurais, que quando aportaram à cidade traziam consigo suas experiências de profundo vínculo solidário com vizinhos. Ao chegar à cidade, essa conduta foi progressivamente

Não pude sentar *no chão*, fazer poesia e cantar. Não experimentei *sentir-me bem* usando calça *jeans* e camiseta. Não vivi o direito *à erudição e à biblioteca*. Não! A *briga* produzida foi com a força bruta da natureza, esta sim contestada por mim, porque me castigava, *mordia minha pele* (e a alma). Vivi o direito negado de poder escolher a roupa para representar a visão de mim, do mundo e meu estado de espírito, se é que isso conta! Fui à escola sem ter nascido em família culta e sem ter crescido à sombra de modelos em contato com o mundo da *literatura e da filosofia*, onde não havia *muitos livros*: só "*Vita e Storia de Naneto Pipeta*" (Bernardi, 1988). Enquanto isso Ziraldo lembra: que as pessoas mais criativas tiveram uma *infância povoada de livros*.

¹¹⁰Fome a conhece quem a vive: "(...) *é bem diferente se eu mesmo passo fome ou se vivo onde reina a fome*" (Brecht, 1989:19).

¹¹¹*Pedagogia da solidariedade*, sugestão que devo ao Prof. Andreola, é conceito que mantém o sentido de "*relação de comunhão (...) e pertença*", que faz cada um descobrir-se nos outros, "*querendo neles a própria liberdade*" (Pereira, 1990:164). Sartre, olhando para o "*quadro da resistência*" africana ante o invasor branco, afirma que "*a fúria contida (...) destrói os próprios oprimidos. Para se livrarem dela, entrematam-se (...) por não poderem atacar (...) o verdadeiro inimigo...*" (in Fanon, 1979:12).

anulada por comportamentos ensimesmados. As ações coletivas que as organizações comunitárias passaram a proporcionar, nelas incluído o mutirão, possibilitaram um *retorno às práticas* de solidariedade que já haviam vivenciado: “*as pessoas voltam a se ajudar; enfrentam as dificuldades juntos; com o mutirão a gente ajudava a quem precisava e discutia os problemas da comunidade e rezava todo mundo junto; acho que o pessoal que participou dos projetos da Igreja e dos mutirões até política até hoje discute*”, são falas que complexificam a exigência de compreensão do mutirão ao mesmo tempo que põe imperativos de *continuidade* nos projetos, pois as pessoas, embora reconhecendo a importância nas suas vidas, falam que hoje *tem pouca discussão* conjunta, lamentando interrupções... Com Freire como conceito permanentemente presente, devo crédito a Fischer quando, discutindo a categoria da *continuidade* em projetos e processos de formação de mulheres papeleiras de POA, fala da “*presença qualificada das assessorias em prontidão para novas exigências. A isso denominamos como processo de formação de mão dupla*”, lembrando Martins (1989), “*na diferenciação entre objeto e objetivo, significando com isso que a imersão nos projetos de geração de renda com as mulheres papeleiras também provocou mudanças na maneira de pensar dos agentes de mediação*” (1997:289). Mudanças que assumidas por “*educadores (...), originários de uma sólida prática junto aos setores populares, resolveram enfrentar esse desafio: tentar garantir a continuidade desses projetos*” (id:288). Fala da importância da continuidade de projetos, refletindo histórica contínua descontinuidade. É a tarefa da autoridade educativa sempre que há base ética na relação estabelecida, no que reside, é provável, a condição de possibilidade de superação do impasse que as pessoas têm de “*qualificarem os seus gestos*”, porque “*desconhecem ou não relacionam o imediato, o vivido, o presente com significância de futuro, de relações de totalidade*” (id:287).

Lembro hábitos próprios de imigrantes italianos, agricultores, dos quais faço parte: uma pessoa da *localidade*, Capela ou Linha, adoce e, enferma, necessita cuidados especiais. Por rodízio, cada família do local desloca um de seus membros para auxiliar os familiares do enfermo na necessária e permanente *vigília*. A mesma comunidade é quem prepara a lavoura. Em débito com os instigantes diálogos mantidos com o Prof. Andreola, coloco como principal a necessidade de avançar na sistematização de experiências de solidariedade que as pessoas são capazes de praticar. Se a vida reduz-se à competição, à luta, à destruição dos mais fracos pelos mais fortes e se o motor da história é tão-só a luta de classes, seguindo leituras *engessadas* do marxismo, onde fica o *mistério da gratuidade* e do amor? Estaria, a humanidade, vivendo uma fase de degenerescência humana? Valores de solidariedade, praticados por Freire e reclamados à organização social, presentes nos

movimentos sociais e organizações populares, não é preocupação metafísica, de filósofos, santos e profetas, mas presentes em cientistas: pesquisando a evolução, contestam o darwinismo biológico e social, mostrando a dimensão da vida gerada por *complexas simbioses*. Andreola fala na capacidade revolucionária de grupos e redes de solidariedade no Chile, por ocasião da ditadura militar. Eram grupos que acolhiam pessoas desempregadas e perseguidas. Refeições eram dispostas às pessoas sofridas, organizando-se *anéis* de apoio às necessidades humanas básicas: “o regime autoritário não chegou a dar-se conta do processo de conscientização (...) que estava acontecendo, nesses grupos de solidariedade. Por isso foi pego de surpresa no plebiscito em que imaginava consolidar o autoritarismo” (1997:64). Agentes de mediação propiciaram condições para que pessoas se juntassem e discutissem política, debates sempre entremeados por relações pessoais, objetivando formação de cadeias de conscientização-ação visando mudanças sociais. Freire é referência para pensar tais processos lembrando que: se “é verdade que, sem liderança, sem disciplina (...), sem objetivos (...) e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária”, nada justifica o “manejo das massas populares, a sua ‘coisificação’” (1982:209-10).

Retornando à minha vida familiar, a mãe é figura profundamente religiosa. Aguarda que desavenças reduzam-se a silêncios para falar. Dialogando com Boff, a mãe representa o feminino com o cuidado e a “capacidade de cultivarmos o mundo interior, de desenvolvermos níveis profundos de espiritualidade (...), de darmos espaço à ternura e ao cuidado, de abrir-nos ao sentimento, à gratuidade e à sensibilidade para com o mistério (...)” (1998:35-6), disponibilizando razão, ouvido e coração à escuta. Porém, revelando a tensão dialética da compreensão dos sistemas e modelos hegemônicos¹¹² na própria constituição feminina, encontro Bourdieu afirmando necessárias revisões e construção de alternativas às lutas das mulheres. Afirma que a relação de dominação não está, centralmente, “(...) no seio da unidade doméstica, no qual um certo discurso feminista concentrou todas as atenções, mas nas instâncias tais como a Escola e o Estado,¹¹³ lugar de elaboração e imposição de princípios de dominação (...), campo (...) aberto às lutas feministas (...) no interior das lutas políticas contra todas as formas de dominação” (1998a:10). Bourdieu fala da razão masculina e suas astúcias de dominação, convencional ou atualizada, pela qual busca legitimar-se. Embora a condição de possibilidade de compreensão das relações familiares singulares passe pela análise de referências macroestruturais, Bourdieu ajuda a compreender

¹¹²Os modelos hegemônicos têm seus mecanismos de dominação e fortificação nas próprias alternativas sociais construídas.

¹¹³Lugares em que é elaborada e imposta a dominação exercida no *centro do mais privado universo*, embora é imperativo reconstituí-los como organizadores da *esfera pública* encarregada do debate democrático e propositivo (complemento meu).

a importância da reflexão microestrutural e os avanços possíveis em relação à macro. É imperativo entender a relação homem/mulher sob novos conceitos, pois não há razões fisiológicas ou psicológicas que justifiquem desigualdades: “*perante a saúde, a mulher é tanto ou mais resistente que o homem; quanto à inteligência, os ‘testes’ executados (...) dão quocientes praticamente iguais; que o número de gênios masculinos seja maior que os femininos compreende-se perfeitamente pelo condicionamento sociológico(...)*” (Duarte, 1959:13). A figura da mãe, de qualquer forma, representa a possibilidade para chorar sem a vergonha ocidentalizada e patriarcalizada, assemelhando-se às árvores que “*(...) estão sempre à espera. Acolhem aqueles que as buscam na sua sombra. São silenciosas. Sabem ouvir. Não têm pressa(...)*” (Alves, 1998a:51-2). Ante o dito, não estão autorizadas leituras românticas da figura da mãe. A reivindicação é a favor do sentido histórico, natural e ontológico do ser mãe, em contexto onde não raro palavras e comportamentos que têm *amor, afeto, sentimentos* como centralidade são rotulados como depreciativos e *não científicos*. É um mundo *másculo* onde o lucro a qualquer custo é sintoma de visibilidade, responsabilidade e grandeza. Freire, na produção da contracultura, reclama a referência do amor¹¹⁴ para pensar o mundo e lança a rede da esperança: “*se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: (...) Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar*” (1982:218). Do pressuposto do amor é fundamental admitir e trabalhar a desmistificação do mito da superioridade masculina frente à mulher e à natureza,¹¹⁵ tendo por base componentes históricos que põem em cena a humanidade dos humanos, quando o outro não raro não passa de cenário da individual aventura pela vida e, a natureza, tão-só a condição de possibilidade que cada um constrói para saqueá-la a favor de suas necessidades.

De fragmentos de vida familiar como acima citados extraio que sou parte da *cultura do silêncio, do sofrimento*,¹¹⁶ de perdas e aprendizados,¹¹⁷ quadro que não desejo transformá-lo em *cultura vitimizadora* ou masoquista, ante os que participaram e participam da luta pela sobrevivência e por espaços culturais, além de reduzidos, expostos ao mesmo silêncio, ou submetidos à fala de quem detém o poder da fala, da definição de normas

¹¹⁴O amor, “*no plano das verdades cotidianas, é olhado como uma tocante ilusão de juventude ou uma loucura repreensível (...), recusando-se-lhe realidade e procura-se dissipar a miragem por uma análise lúcida*” (Beauvoir, 1967:21).

¹¹⁵A natureza, dessacralizada, foi reduzida “*a um baú de recursos a serem explorados pela tecnologia*” (Boff, 1999:64).

¹¹⁶O sofrimento de *perto* é tragédia e de *longe* pode tornar-se comédia, particularmente quando situações são banalizadas e tornam-se *acontecimento de todos, visto e lido por todos*, sempre, porém, instância definidora de subjetividades que constitui outros *eus*. Falo de sofrimento de *pele dermatológica* e conceitual, epistemológica, subjetiva, afetiva..., aquele que só com muita teimosia é suportado, pois a vida é negada permanentemente, quando a raiva e a ira fundam-se na revolta “*em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos*” (Freire, 2000:79).

¹¹⁷Busquei, por exemplo, entender porque gosto tanto de chuva. Duas razões desvendo: a chuva é *condição de necessidade* de sobrevivência material, moral e espiritual dos homens; e possibilita *descanso* ao trabalhador da roça.

comportamentais e constituição de valores que servem de parâmetros: família, escola, trabalho e igreja. Da escola primária, *Oswaldo Cruz*, guardo preciosas recordações, importantes e desafiadoras experiências. Escola de Primeiro Grau Incompleto, atendida por um só professor, decisiva baliza para aquisição de *ferramentas referenciais: fazer conta de cabeça* e ler a palavra *escrita*. O prédio situava-se *muito longe de casa* (recordo de minhas representações) percurso realizado *de pé no chão*.¹¹⁸ Muitos períodos de aula eram rompidos para realizar atividades familiares. Durante a quarta e a quinta séries¹¹⁹ auxiliei o professor na formação e educação de crianças menores, pela socialização e alfabetização, incluindo a leitura e a escrita da palavra e o aprendizado dos números. O professor, merendeiro, secretário, líder comunitário, atendia, às vezes, às cinco séries simultaneamente, alternando, noutras, o atendimento, por série, em dias diferentes. As escolas unidocentes rurais, com ensino tradicional, funcional e eficiente, tendo por base a ordem das relações e necessidades imediatas, a situação dos pequenos agricultores (hábitos, eternos e complexos sacrifícios, sofrimentos e silêncios, esperanças, solidariedade e religiosidade), é reflexão fundamental ao contexto deste estudo,¹²⁰ porque minha origem e identidade estão ali alicerçadas e porque majoritariamente as professoras com quem aqui dialogo atendiam crianças de cultura rural, contexto no qual as professoras também fazem parte. Recordando minhas vivências, aportam à minha frente escritos de Freire quando avalio a minha experiência com a família, o trabalho, a escola primária: dificuldades, *geografia da fome*, relacionamentos humanos, injustiças ainda não bem visualizadas, mas cotidiano do qual extraí fundamentos para a vida (Freire, 1995a). Os mesmos escritos (espelhos) remetem-me a dimensões de vida singulares e ricas em significações, produzidas lá onde o “*tempo fundante*” (Freire, 1997a) é uma categoria a ser pensada, não em função do *fechado cronograma* da produção moderna, mas dos ciclos de produção e reprodução da vida; ali onde a natureza é, com os humanos, definidora de tempos e espaços, de significados e condições de possibilidade de intervenção na vida e nos aprendizados. Tempos e espaços onde as

¹¹⁸Para falar de percursos percorridos a pé, valho-me do título do projeto *De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler*, desenvolvido pela Prefeitura de Natal, a partir de 1961 (Cunha e Góes, 1985) para declarar que isso remete-me a experiências e sentimentos que machucam até para jogá-los no papel, não só porque recordam *barro vermelho e geada*, mas porque, hoje em condições mais qualificadas ao estranhamento, produzem representações de indignação e revolta.

¹¹⁹Repeti a 5ª série porque *não falava bem português*, conforme constou em *Observações* no Boletim Escolar, com explícita violência cultural, como afirma Andreola, referindo-se à situação: “*os que sabiam só uma língua, eram inteligentes (sabiam o português). Os bilingües eram atrasados e deviam rodar*”.

¹²⁰O cotidiano de pequenos agricultores é problemática aqui apenas anunciada, que, juntamente com as relações de poder e constituição da autoridade político-pedagógica na escola e nas relações em geral, deverá constituir novos estudos. Nesta pesquisa, busquei dialogar com fontes que ajudam a desvelar *processos educativos no meio rural*, como, por exemplo Kieling, 1999.

coisas¹²¹ têm significados de construção de vida, cuja ausência ou presença constituem aniquilamentos e esperanças; tempos e espaços de silêncios geradores de vida e revisões de rumo; espaços e tempos que paradoxalmente não estabelecem imperativos concorrenciais pelo *mecânico domínio* e que não demandam *fugir do barulho* da máquina inventada pelo homem. É nesse contexto que construí uma história de sacrifícios, descobertas e possibilidades de análise de *reproduções* diversas: família, escola, igreja, o que me põe, em algum momento, em posição de defesa apaixonada dos direitos dos trabalhadores.¹²²

Concluídas as cinco séries iniciais, ingressei em Internato/Seminário, enfrentando perspectiva cultural nova e adversa, que se confrontava com a rural. Falo de ambientes urbanos não pouco hostis ao *colono*, ao que *não fala bem o português*, ao *descendente* italiano, alemão etc. Não obstante o pouco trabalho *manual*, as possibilidades de estudo, *lazer e ócio* e as positivas experiências vivenciadas, destaco contradições que experimentei: lembro interdições para indagar a finalidade de exigências, proibições, estudo abstrato, método e conteúdo impostos e apartados entre si. Durante o Curso de Filosofia percebi processualmente que não compreendia o mundo vivido, constituído por contradições sócio-históricas condicionantes. Momento de estranhamento e intuições diversas, embora ainda atadas a fragmentos do cotidiano, que me faziam olhar e produzir indignações e investigações que passaram a me acompanhar. Como explicação provisória, fui descortinando causas estruturais que constituem marginalização e exclusão (para compreendê-las, não é suficiente a análise comportamental de indivíduos). A comparação dava-se com a formação recebida que mostrava a miséria do mundo e *da alma* e suas causas individuais. Momento da pergunta sobre a relação do particular com universais, com perspectivas de totalidade. É momento de indagações acerca da possibilidade da unificação

¹²¹A indumentária, por exemplo, constituidora de significados e identidades, era, quanto à renovação, momento de celebração e festa. É valioso analisar quanto o projeto de pesquisa de Marx, por exemplo, sofreu abalos permanentes face a sua condição material desfavorável: “*seu projeto estava constantemente ameaçado pela dispersão de suas roupas e a penhora de seu casaco: com a constante diminuição de sua autoridade até mesmo para entrar no Museu Britânico.*” Ou seja, “*códigos de vestes e iconografia*” definem o acesso ao saber e ao poder: é o que aponta, contraditoriamente, para a construção de uma “*história de declínio*”, embora mais do jeito de “*desmascaramento do passado como sendo ele mesmo uma farsa*” (Stallybrass, 1999:71-2).

¹²²Embora insuficiente, reconheço que *a rebeldia é indispensável quando torna-se radical, crítica e anunciadora de mudanças*. Hoje luto para que o antigo rebelde não ponha a *cabeça no lugar* (e se transforme em mero apagador de incêndios), defendendo o mercado como marca à constituição de relações possíveis. Luto para que, embora parcialmente cessadas as razões individuais, não cesse a denúncia crítica que dá sentido à vida: para que não exclua de minha agenda o imperativo do dever da luta (prático-simbólica) pela instauração de condições de felicidade para todos e manutenção do *escripulo* (para “*pós-moralistas*”, atitude moralista; mas pode ser referência à inquietação da consciência, cuidado, zelo e senso moral), com inspiração em Freire que, nas palavras de Torres (2000: XV), nos deixou seus “*escripulos*”, seu “*testemunho de velho lutador sem concessões ao capitalismo, à injustiça, à falta de democracia, à opressão, ao desamor, e ao último dos demônios que buscava exorcizar, o neoliberalismo*”. Assim, não quero, pelo pacto de controle de minhas emoções, firmar contratos com a morte. Denuncio, talvez contra mim mesmo, que há uma agenda que me atropela na qual inúmeras obrigações estão inscritas impondo ordens que devo cumprir. O não cumprimento resultará em penalidades. Para além de mim, incluindo-me: serão, os humanos, capazes de solidariedade ontológica e histórica que ultrapasse interesses e necessidades imediatas do

dos múltiplos, como lembra Fiori, questionando seu professor de Filosofia, já no secundário: “*neste diálogo, eu perguntava ao mestre como se poderia explicar a unificação dos múltiplos para que eles não fossem um multiverso, mas constituíssem um universo*” (1987:34). Poderia, com Fiori, refletir o sentido da história: “*(...) se há sentidos, deve haver um sentido universal da história. Por que, se o contexto não fosse significante (...), como é que fragmentos da história, que nós fazemos, poderiam ter sentido? Seria (...) pensar o absurdo que nós, no não-sentido da história, ainda encontrássemos um sentido para o nosso projeto*” (id:50). Procurando¹²³ sentidos no que fiz e faço entendo que o modo como a universidade se constituía e pessoas ligadas ao curso de formação inicial que freqüentava propiciaram-me oportunidades principais à consciência que fui elaborando, consciência essa que passei a perceber não imediata, mas mediada por fonte referencial e tarefa de compreensão do mundo: falo de consciência como processo e não produto a ser consumido. Descrever e representar o mundo passou a ser condição de possibilidade que a estrutura da consciência permitia-me, nessa bela aventura fenomenológica com a qual pude avançar no desvelamento do mundo em que vivia e na exploração do desconhecido que havia em mim. Avançando na compreensão do mundo, desumano e desigual e nem sempre tão belo quanto produzido discursivamente pelas estruturas instituídas, fui exigido em coerência, o que me levou a abandonar o Internato que, garantindo vida tranqüila, não me desafiava à construção de referenciais para pôr os *pés no chão*, sem descartar que *dramas afetivos* tenham precipitado *desconstruções* e rupturas. Abandonado em desarrumações e incertezas, experimentei radical solidariedade de pessoas com as quais comungava projetos políticos.¹²⁴ A *crueledade das relações sociais* levou-me a questionar, intensamente, a realidade brasileira e as estruturas de dominação. A principal luta que fui explicitando ligava-se ao autoritarismo, ao direcionar minha inserção profissional à educação formal. Não mais aceitava atitudes autoritárias e lutava por democracia.

2.2. Construindo interferências (que atuam sobre mim) na formação humana

Para dar conta da indignação ante atitudes autoritárias, passei a assumir tarefas de formação. Um dos primeiros desafios foi, em Escola de 1º Grau, com 4ª série, atuar com crianças, que me ajudaram a construir relações pedagógicas contra a *arrogância adulta*, incluindo o familiar patriarcado, propiciando momentos de aprendizados de participação e

mundo em que vivem?

¹²³Há desconforto na procura: porque as luzes não conseguem iluminar ou a escuridão não permite reconhecer o que procuro.

¹²⁴De outras pessoas, até então *bem próximas*, experimentei a *separação*: ruptura e independência não foram bem recebidas por quem esperava contar comigo para ser eternamente bom *filho*, não aceitando perder a condição de *pai/mãe* de minha *boa formação*.

democracia *possível* num sistema autoritário, às vezes, e democratista e licencioso em outros, como é a sociedade em geral e muitas de nossas escolas e sistemas educacionais. Era manifesto o interesse das crianças quando podiam dizer a sua palavra e cantar.¹²⁵ Os espaços de participação eram reivindicados pela alegria em atividades quando *permitido*. Retomando meus aprendizados, surgem perguntas: como serão essas crianças hoje? São homens e mulheres que pensam o quê, como inseriram-se no mundo do trabalho e das relações sociais? O que significaram aquelas experiências para suas vidas? Provocado, recentemente localizei pessoas que comigo vivenciaram as experiências descritas. Falam com emoção da escola e, nela, localizam *nossos encontros*. Uma delas fala que até hoje gosta de “*parar para pensar e escutar música*” o que a ajuda a “*recompôr a vida*.” A segunda pessoa fala que não lembra direito do “*processo de aula*”, mas bem recorda a música que cantava e que falava de “*diálogo que pratico na vida*.”

Nesse contexto (1977) passei a ter contato com a obra de Freire. Momento nacional difícil, embora com algumas possibilidades de atuação ultrapassando limites impostos pela *ditadura militar*. Com apoio de acolhedores professores da Universidade fui tendo acesso a escritos de Freire.¹²⁶ Das leituras resultou TCC sobre *Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire* (Ghiggi, 1978), com o que investiguei Freire: o que foi, quem era, a compreensão do método¹²⁷ e teoria do conhecimento, num momento em que o autor vivia no ostracismo na América Latina e era, ainda, exilado político,¹²⁸ enquanto na Europa e nos EUA fazia parte de estudos, inclusive em teses de doutorado. Avançando na análise de ritos de passagem necessários ao mundo dos que têm *lugar ao sol*, graduado em Filosofia, ingressei em formação acadêmica continuada, em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.¹²⁹ São elaborações que vão constituindo o corpus teórico com o qual fui à sala de aula e ao exercício da administração em educação. Tais investigações e reflexões desenvolveram-se paralelamente ao exercício da prática docente no Segundo Grau, onde descobri que,

¹²⁵Lembro-me de uma das reuniões de *avaliação pedagógica* quando uma professora dizia não *entender mais as crianças da 4ª série*, revelando a dimensão subversiva da relação pedagógica, afirmando que os alunos exigiam em todos os momentos o respeito que foram construindo em alguns espaços e tempos de sua vida escolar, dentre os quais, acredito, estavam encontros que eu coordenava: Relações Humanas e Religiosas.

¹²⁶Destaco a presença do Prof. Dr. Cláudio Neutzling, orientador de estudos e influências visíveis e invisíveis que fortalecem a constituição do que sou e condicionam-me a trazer, para o centro desta história, fenômenos, concepções e opções antes periféricos.

¹²⁷Teoria do conhecimento e projeto político que restitui “*aos pedagogos o gosto da utopia*” (Oliveira e Dominicé, 1977:12).

¹²⁸Freire foi exilado *verdadeiro*, juntamente com Álvaro Vieira Pinto, diferentemente de outros *falsos exilados*, conforme afirma Vasconcelos, ao apresentar a obra de Freitas (1998).

¹²⁹O primeiro desenvolvido na FAFIUR/PUC, em 1979, em *Pesquisa Educacional*. O segundo, institucionalmente acolhido pela UPI, de 1979 a 1983, em *Filosofia da Educação*. O último, realizado junto à UFPel, em 1980, em *Fenomenologia Educacional*. Tempo de arrogâncias nazi-fascistas de pessoas que, detentoras de títulos acadêmicos suficientes para desfiles

diferentemente da experiência com séries iniciais, os alunos, adotando a cultura do *comportamento por tarefa*, mostraram-me que a luta por participação e democratização na sala de aula tem seus *estorvos*, talvez relacionados à conjuntura educacional e à estrutura econômico-político-social, com destaque à cultura que envolvia a constituição social de subjetividades. Ideais de democratização das relações pedagógicas, refletidos e acalentados como *ideário universal* de trabalho pedagógico na experiência com Primeiras Séries, pareciam inviáveis; momento em que deparei-me com o que expressa Ricoeur ante a importância do *distanciamento crítico* dos humanos frente ao mundo: “*como é possível introduzir qualquer instância crítica numa consciência de pertença expressamente definida pela recusa do distanciamento? (...) isso só pode ocorrer na medida em que essa consciência histórica não se limitar a repudiar o distanciamento, mas de forma a também empenhar-se em assumi-lo*” (1988:40). O questionamento de Ricoeur fala do momento e do mundo da universidade, na qual também passei a atuar como docente, onde, desde cedo, verifiquei o quanto a educação não favorecia a cultura de *criação político-epistêmica*. A ausência de hábitos disciplinares, físicos e intelectuais, acentuava a sensação de desconforto e impotência, ante referências sociais e políticas construídas desde a militância junto a movimentos populares. A criação de estratégias político-pedagógicas pelas quais educandos seriam desafiados a assumir processos desenvolvidos na sala de aula, parecia imperativa. Passei a avocar a sala de aula como espaço e tarefa político-pedagógicos. A preocupação com a diretividade surgiu de exigências da sala de aula e referências políticas elaboradas desde o envolvimento com educação informal, a partir do que eu propunha debates em torno de objetivos e dinâmicas metodológicas e teorizava a importância da participação.¹³⁰ Estratégias como a *chamada* seriam componentes importantes ao processo de responsabilização, coletiva e individual, quando o trabalho desenvolvia-se por seminários e produção conjunta, o que me leva, acentuada e progressivamente, a conceituar a fundamental tarefa do educador na imperativa interferência na formação,¹³¹ acompanhado da reflexão acerca da condição de objeto de cultura alienada, repetidora e importada de que éramos vítimas: educadores e educandos. A proposta de Freire (1983) de produção e recriação do conhecimento era referência. Os resultados mostraram que boa parte dos alunos limitava-se a *reproduzir* conhecimento e não interessava discutir relações sociais ou condições para organizar a vida. Percebi que o projeto proposto não se dava

estamentais, afirmavam o absurdo da titulação acadêmica em graus superiores aos que cursei e acima indicados.

¹³⁰É provável, aqui, a ocorrência de equívocos: não permitir que os encontros fossem *pacotes-surpresa* e mistério, equívocos geradores de *desobediências e resistências*.

¹³¹A preocupação com diretividade e disciplina volta a ser investigada por mim a partir de 1988/9, em Curso de Mestrado.

espontaneamente. O sistema torna as pessoas não pouco consumidoras de modelos comportamentais. Acabo pensando, a partir de Gramsci (1978), que a libertação se faz problematizada por alguém que debateu-se, em algum outro momento, com conscientização inicial partilhada. Gramsci ajudou-me a definir estratégias políticas à sala de aula, particularmente quando reflete relações entre processo e conteúdo e a unidade dialética em que se constituem. Nos escritos que produz no cárcere, analisando a formação do filho e sobrinha, questiona a adoção das metodologias rousseauiana ou voluntarista, naturalista ou autoritária. Por correspondência que troca com familiares, define opções político-metodológicas que marcam a sua presença no mundo da reflexão pedagógica. A provocação nasce de leitura de texto produzido por uma sobrinha, que aponta à falta de inteligência disciplinada e não estimulada a amadurecer intelectual e moralmente (Gramsci, 1966:163-4). A seguir, refletindo a proposta de renúncia que os familiares podem fazer em relação à intervenção na formação da sobrinha, afirma que tal procedimento significará que a educação será o “(...) resultado mecânico do influxo causal de todos os estímulos desse ambiente(...)” (id:165), lembrando que decidir pela não interferência é assumir que a personalidade da criança será formada extraindo do ambiente os “*motivos da vida*”, desorganizada e aleatoriamente. Gramsci, falando da avaliação que faz das sementes que lhe haviam sido enviadas por uma cunhada, que cultivava na cela e que custavam a transformar-se em plantas, assim posiciona-se: “(...) me vem a tentação de (...) ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca (...) ou (...) forçar a natureza introduzindo (...) a mão esperta do homem e o princípio da autoridade” (id:128), dúvida que dilui pensando a educação do filho: defender o respeito à espontaneidade da criança é renunciar ao ato de educar, de formar a criança de acordo com o plano de humanização do homem; é abandonar a criança ao autoritarismo do meio ambiente. Para Manacorda (1992), Gramsci é um crítico que relaciona permanentemente a educação à dimensão política e à organização do trabalho que a mesma deve ter em relação à formação social. A dimensão coletiva impõe-se, não como *massificação do indivíduo*, mas forma de elevação de cada um à consciência crítica, o que não se obtém pelo desenvolvimento espontâneo do *gênero humano*.¹³² Obviamente Gramsci fala desde contextos como a Primeira Guerra Mundial e iminência de novos conflitos e da própria

¹³²É principal aproximar Freire e Gramsci pelos projetos políticos que defendem, pelos conceitos que utilizam (*autoridade e intelectual, por exemplo*) ou pela forma como os dois filósofos comunicam suas reflexões. Tomo o exemplo das “*Cartas*”: de Gramsci, *Cartas do Cárcere*; de Freire, *Cartas à Guiné Bissau*, *Cartas a Cristina*, *Cartas a quem ousa ensinar* (Professora Sim Tia Não) e *Cartas Pedagógicas* (Pedagogia da Indignação).

consolidação do nazi-fascismo, condição social que colocava a população em estado de opressão e o autor em situação de luta, o que o leva à cadeia, de lá saindo *para morrer*. A revista L'Ordine Nuovo, fundada por Gramsci, através de seu lema “*Instrua-se, porque precisaremos de toda a sua inteligência, atue, porque necessitaremos de todo o seu entusiasmo, e organize, porque precisaremos de toda a sua força*”, fortalece a política de defesa das teses sobre formação humana diretiva. Na cadeia (“*para que parasse de pensar*”), Gramsci reflete e escreve, o que atemoriza a força fascista no poder: o filósofo possuía autoridade, competência e ética para pensar o mundo. Aliás, como aconteceu com tantos outros pensadores, que pela força foram submetidos a regimes de verdade que se impunham a qualquer tentativa de leitura diferenciada do mundo: ocorreu no Brasil com Freire acusado por militares, apoiados nas armas, em 1964, como *ignorante e subversivo*, o mesmo ocorrendo com Sócrates, incriminado ao propiciar à juventude condições de reflexão: “*por corromper a juventude e introduzir novos deuses (...)*” (Platão, 1985).

Regressando ao contexto de sala de aula universitária, a partir de intensa interferência¹³³ pedagógico-política que passei a assumir, a avaliação acabou sendo, em muitos momentos, o grande motor a partir do que desenvolvia *atos políticos-pedagógicos*, ante intensas reclamações dos alunos. Mesmo assim, optava por manter diretividade e *exigência máxima* (definida a partir das condições), levando o aluno a assumir tarefas, colocando permanentemente em questão seu compromisso com a formação e a sociedade. A produção dos alunos, através de textos, com discussão pública, a partir de redação individual, análises de idéias dos autores consultados e *confronto* com o mundo *imediate* vivido, parecia alternativa metodológica suficiente. Ante distanciamento mínimo, afirmo que o método e o conteúdo adotados constituíam *exigência e condução* do processo, sempre dialógico, com explicitação, sim, de novos modelos.¹³⁴ É concepção que fui construindo de processo ensino-aprendizagem, em contextos, insisto, de repressão,¹³⁵ exclusão e manipulação cultural, sempre de relação intestinal entre sociedade e educação, economia e educação, economia e cultura.

Atuando como professor desde 1976, apreendi e elaborei estratégias pedagógicas e

¹³³Aqui vale ressaltar que os processos são os mais variados, não pouco escamoteados: as *interferências educativas* nas dinâmicas de aula sempre ocorrem. A refutação aos *momentos de sensibilização* para motivar alunos não têm sustentação dado que são incertas à aula. A diferença reduz-se a estratégias utilizadas: repressivas, licenciosas ou travestidamente neutras.

¹³⁴As pessoas podem ser questionadas e problematizadas: com a explicitação de modelos e concepções de mundo podem surgir reações. O que não pode ser aceita é a imposição de modelos, discursivamente proclamando que *escolher é possível e necessário!*

¹³⁵Reveladora da fragilidade da burguesia ou da dificuldade de consolidar hegemonia, quando, para mantê-la, em situação

políticas, pela prática refletida e por análises que fui fazendo, em parte, aqui retomadas e reavaliadas (aprendizados que busco entender neste trabalho). Falo de práxis de sala de aula que é necessário partilhar com quem ocupa-se com formação. Busco avançar na reflexão suscitando questões para debate, não disputando posições fechadas, absolutas ou dogmáticas. Objetivo discutir diretividade na dinâmica ensino-aprendizagem em contexto social e refletir dogmáticas e relativistas concepções e práticas que fazem parte recorrentemente dos cenários de produção de hábitos acadêmicos. A origem desta reflexão, além dos estudos em curso de Graduação, encontra-se atada a um *grupo de estudos* que durante algum tempo realizou *Experiência não convencional de Curso de Especialização em Educação*, publicada em Benincá e outros (1983). No documento citado está refletida experiência de trabalho de formação coletiva, processo que buscou ser alternativa aos modelos de ensino instituídos em nível de Graduação e Pós-Graduação. Como participante dessa experiência extraí elementos fundamentais à prática diretiva que fui instaurando em sala de aula, buscando também referências nas reflexões de Benincá (1982), que relata, com base em teoria freireana, *produção eticamente diretiva* para organizar a formação humana. Das referências acima passei a entender que à sociedade brasileira, classista, dependente e submetida a um modo de produção de capitalismo selvagem,¹³⁶ falta compreensão e

de desvantagem no *jogo acordado*, muda as regras, mesmo que a força física retorne à cena.

¹³⁶Vivo a experiência das alterações do sistema capitalista de produção *rotineira* para *referenciais flexíveis* pós-fordistas, que, embora preconizados por pensadores como Ulrich Beck e André Gorz como condição à constituição de soberania e autonomia dos trabalhadores em relação ao tempo, devido à perspectiva individual colocam os trabalhadores novamente sob pressão do tempo, usado para produzir mais. A flexibilidade (com suas *reinvenções descontínuas*, *produção flexível e concentração de poder descentrado*) das relações de trabalho, não garante autonomia aos trabalhadores sobre os “*tempos individuais*” (Sennett, 1999). A ética do trabalho consolida o autodisciplinamento, com ênfase às práticas voluntárias auto-impostas, em substituição às passivas submissões a horários e rotinas. A supressão das jornadas de trabalho padronizadas não garantiu aos trabalhadores vida mais qualificada, pois houve acentuada transferência de responsabilidade e *riscos*. O imperativo do aumento de produção intensifica o estresse, mantendo ou reduzindo o ganho. O fenômeno do nomadismo do mercado torna as pessoas errantes, com reduzidas condições de criar laços e raízes com colegas, vizinhos e familiares. Kurz (1999:5) afirma que “*os indivíduos flexibilizados pelo capitalismo não são pessoas conscientes e universais, mas (...) universalmente exploradas e solitárias (...)*”. É um sistema que permite estimar que 13 milhões de pessoas morrem por ano no mundo devido à fome e doenças que poderiam ter solução (será uma “*tragédia sem remédio*”, cf. Galbraith?). Segundo *gente importante*, lutar para mudar essa situação não cabe: “*...os economistas nos informam que isso representaria uma interferência no sistema de mercado livre*” (Chomsky, 1997:108). A idéia é “*você os estrangula, os mata de fome, há uma eleição e todos falam sobre a maravilha que é a democracia*.” Os americanos assim trataram o Chile, por exemplo, (projetava com Allende ser um pouco menos dependente): *linha dura pelo golpe militar ou snare* que queria, pelas palavras do próprio Nixon, “*fazer a economia gritar de dor*” (em relação à situação brasileira o caso é semelhante. É provável que, enquanto nação, não tenhamos isso claro. Mas a situação é declarada, por exemplo, em artigo de 7/3/99, do jornal inglês The Observer, com matéria intitulada “*Como os EUA assumiram o poder no Brasil?*”, referindo-se aos acordos com organismos internacionais para solucionar a crise brasileira de 1999). Quando, em 73 houve o golpe, os americanos voltaram a ajudar o Chile. No final da década de 80 a ditadura já não era o meio *economicamente* eficaz para explorar o povo chileno. Os *donos do poder, então*, passaram a permitir a democracia. Pergunto: é possível, no campo ético, ter dúvidas em relação ao tratamento a ser dispensado a dirigentes chilenos que *eliminaram* pessoas que se opunham às mais diversas *negociatas*? Mas, se são condenáveis ditaduras tiranas (como as da segunda metade do século XX na América Latina), da mesma forma condenável é a ditadura *sem rosto* da especulação econômica que, aparentemente sem crueldades, vai fabricando gerações de miseráveis. O movimento financeiro especulativo impõe restrições às ações democráticas, razões que levam Chomsky à defesa da tese de que os problemas humanos centrais estão além das possibilidades de solução postas pela ciência e são de natureza ética, embora inseparáveis. É este mesmo autor que afirma que “*está cada vez mais difícil diferenciar muitos economistas dos médicos que serviram*”

definição de um *projeto social*. Falta delimitar “o tipo de sociedade que se quer criar e as formas de luta para concretização desta concepção, a partir das condições presentes” (Freitas, 1987:122).¹³⁷ Para Freitas, não basta intencionarmos “mudar a sociedade”: são necessários “compromissos claros a favor de uma democracia radical frente àqueles que pretendem submeter os interesses coletivos a interesses particulares” (Álvarez-Uría, 1996:32). São compromissos que objetivam superar a crise democrática moderna que, pelo sistema representativo, tornou-se garantia e manutenção de interesses particularizados, tornando necessário que humanos indignados unam-se, debatam e redefinem estratégias de ação para produzir interferências qualificadas na sociedade. A definição do projeto histórico obriga a olhar a *escola*, ainda consistente *aparelho de estado* a serviço de interesses privados, com a possibilidade, pelo contraditório, de transformá-la em espaço de luta por construção de relações igualitárias.

É assim que retomo minha experiência docente, em contexto de dúvidas meditadas. Em sala de aula a coordenação que exercia em tempos como os descritos, visava o disciplinamento físico. A experiência refletida faz-me retornar à temática da *disciplina*, fundamental à busca, com os educandos, da construção da aula como espaço de produção de subjetividades, mediadas pelo conhecimento e pelo envolvimento crítico na produção de saberes a serviço da vida. A mudança deve-se a questionamentos que fui assumindo, com Rouanet, perguntando se a razão que utilizava para organizar processos de aula não continha tendência a “reduzir toda a diversidade do real” a minhas próprias categorias, operando “através do conceito, cuja lei de funcionamento é a identidade e cuja vocação mais profunda é a de subsumir o não-idêntico na unidade do idêntico” (1987:335), buscando, imponderavelmente, unificar a multiplicidade de situações presentes. Para acompanhar esse questionamento é principal destacar que a escola constituiu-se historicamente em conjunto de relações de reprodução das desigualdades sociais¹³⁸ e espaço de formação humana à perpetuação das

(...) qualquer (...) ditadura, seja ela de direita ou de esquerda”. Existe um documento da Unesco estimando os custos para fazer retornar a Europa Oriental à situação de miséria: economicamente dependente para que volte a ser mercado consumidor, fonte de recursos e mão-de-obra barata para ali instalarem complexos produtivos, não permitidos nos países de origem porque deterioram o meio ambiente. Países ocidentais e Japão instalam suas fábricas na Ásia e na América Latina evitando altos custos de produção, aproveitando mão-de-obra barata, leis trabalhistas precárias e frágil controle ambiental, o que faz do capitalismo (Sennett, 1999) um “sistema de poder muitas vezes ilegível”.

¹³⁷É necessário avançar com Freitas e ter presente a utopia, a necessidade da construção de um projeto histórico a favor das classes populares, sem adotar posturas iluministas ou decisões prévias a respeito, particularmente como a mudança é levada a efeito, envolvendo àqueles que são hoje identificados pela cultura hegemônica como lixo histórico. Sem utopia (que não pode ser perspectiva irrealizável, mas gradativa, no processo histórico possível) os humanos passam a *imperar* uns sobre os outros em função de razões menores e imediatas.

¹³⁸José Saramago discutiu a temática das desigualdades durante o discurso de obtenção do Prêmio Nobel de Literatura, em 1998, na Suécia, referindo-se aos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “neste meio século não aparece que os governos tenham feito pelos direitos humanos tudo aquilo a que moralmente estavam obrigados. As injustiças - hoje disfarçadas de ordem natural - multiplicam-se, as desigualdades agravam-se, a ignorância cresce, a miséria - hoje cada vez mais instrumentalizada (juntamente com o desespero das pessoas) e trivializada pela mídia, com suas superações programadas - alastra. A mesma esquizofrênica humanidade capaz de

mesmas desigualdades. É a possibilidade apontada pela burguesia, e não pouco pactuada por setores marginalizados, de redenção. Mas também é a possibilidade que as *forças indignadas* têm de formar o humano à construção de estruturas sociais que garantam felicidade a todos. São estruturas que têm pelo menos quatro “*desafios*”: cada “*formação social*” deve poder oferecer às pessoas possibilidades de “*comer e habitar (...), conviver com um mínimo de solidariedade e colaboração (...), dar sentido e valor ao que fazem e (...) projetar uma visão de síntese e de totalidade de sua história e do universo (...)*” (Boff, 1998:89). Desse contexto, é possível inferir sobre a origem de atitudes que demonstram anomia (no sentido original de ausência de referências...) de educandos e educadores quando desafiados à participação em decisões e compromissos que extrapolavam interesses imediatos, ante a liberdade que só tem sentido se entendida como processo, como construção de mais liberdade em cada momento. Em diálogos e debates, na possibilidade de posicionar-se, no direito de discordar e poder argumentar posições, não raro processo estranho aos alunos, pode estar a condição de possibilidade à construção de processos históricos libertadores, direito não pouco negado à sociedade brasileira. A negação de direitos civis, políticos e sociais chegam às escolas avaliando aulas expositivas, rituais previamente estabelecidos, condições hoje superadas apenas no plano das reivindicações dos educandos e do discurso¹³⁹ do poder instituído, roubado de quem lhe atribuiu, na origem, sentido político transformador. A história de repressão e licenciosidade cria lacunas políticas mutiladoras, mantendo pessoas reprimidas, afetando a educação à liberdade e responsabilidade, a partir do que penso ser necessário

enviar instrumentos a um planeta para estudar a composição das suas rochas assiste indiferente à morte de milhões de pessoas pela fome. Chega-se mais facilmente a Marte do que ao nosso próprio semelhante” (Saramago, 1998:1). São desigualdades constitutivas do modelo que vive e que busca, a cada momento, impor-se como *natural*; desigualdades que se constituem pelas *diferenças naturais* de ganho, oportunidade e poder. Sennett, falando de Davos, balneário montanhês suíço, lembra conferências “*cheias de ex-comunistas louvando as virtudes do livre comércio e do consumo conspícuo*” (1999:71). É gente que consegue desprender-se do passado e acatar a fragmentação como referência para agir em luta competitiva, aceitando a desorganização do tempo como *moda* a serviço de novos momentos e modelos de produção, dando adeus ao pensamento crítico e alegremente aceitando embarque na viagem proposta pelo mercado, com vantagens e seduções diversas. Ao trabalhador sobra, com humildade e simpatia, escutar, observar e não perguntar demais sobre a empresa onde trabalha ou sobre os *ganhos* dos donos do capital.

¹³⁹Escuto Martins falando da retórica em torno da exclusão dizendo que, tão “*presente na fala dos agentes de pastoral, dos agentes políticos e dos agentes sindicais, não tem nenhuma eficácia ou quase nenhuma na afirmação de um ponto de vista alternativo consequente.*” Ocorre a cooptação do discurso subversivo: “*com facilidade, o outro lado captura o nosso discurso, as nossas propostas e até ultrapassa as nossas soluções(...)*” (1997:20). É a reflexão que Cirigliano faz, olhando a trajetória de Freire: inicia com o “*pretempo*” em que propõe “*nuevos paradigmas, de ensayos iniciales mas o menos tolerados...*”; há o momento do “*contratiempo*”: “*la novedad se expande y avanza afectando naturalmente intereses (...)* El tiempo del exilio o del ostracismo interno se aproxima (...); e, por fim, o “*destiempo*”: “*e! autor regresa del exilio o del silencio y con sorpresa percibe que sus ideas ya no son contundentemente rechazadas*” (1995:2); havia sido incorporado ao discurso oficial, com esquiteamentos políticos planejados. Agendas freircanas despolitizadas foram apropriadas por políticas neoliberais, que, com suas “*pedagogias da exclusão justamente porque reduzem o pedagógico ao estritamente pedagógico*”, retiram da pedagogia a essência política, por meio de assaltos à vida cultural produzida pela teoria crítica, quando o ato criador resistente é banalizado. Mas, para Freire, a pedagogia da esperança tem no ato de ensinar inserção no “*paleo da história*” (Gadotti, 1998:118); quebra com “*el tiempo del destiempo porque no há perdido la palabra. Y eso es una bajeza en nuestro continente*” (Cirigliano, 1997:20); porque, com a coerência que marcou sua obra, continuou denunciando a malvezada da despolitização da educação e da história. Para Cirigliano (2000:13), “*si hay algo que distingue a Paulo Freire es la*

direcionamento libertador para garantir propósitos comuns. É luta por perspectiva metodológica que possibilite o diálogo, onde a participação requer o estabelecimento de parâmetros, frente aos quais as pessoas possam decidir e serem avaliadas. As pessoas consideram aspirações, intenções, necessidades dos sujeitos, pensadas em relação social. As razões postas acima fortificam a tese de que é fundamental que cada trabalho de pesquisa e estudo possa ser discutido amplamente em pequenos grupos ou não (opção não atrelada a *técnicas interessantes*), com a publicização das conclusões. A importância da teorização da prática é tarefa central, pois o aprendizado acontece quando se aprende fazendo e refletindo sobre o que se faz, re-escrevendo o conhecimento, possibilitando retorno à prática qualificada. Com frequência, nas aulas sob minha responsabilidade, mostrava a importância do método que parte da *constatação* da realidade, procura julgá-la e constrói alternativas às situações problemáticas identificadas, tendo presentes análises de situações mais complexas, decorrendo, método e conteúdo, da exigência da própria realidade sob investigação, tornando-se prática reflexiva, provocadora de novos comportamentos. É nesse contexto de propósitos que surgem inserções, isoladamente subjetivas ou não, as mais singulares pelos educandos. Tomando como dinâmica a concepção liberal(neo), o educando na comunidade escolar não raro entende liberdade como condição de *poder fazer o que acha que deve ser feito*. Evidencia-se tal comportamento ao exigir-se leituras, elaborações desde o que pensa e pesquisa, para assumir comportamento crítico ante o que faz, que observe critérios e referências elaborados coletivamente em cada processo. Aparecem reações favoráveis à defesa de interesses individuais na expectativa de calçar posições desejadas. Diante disso, a alternativa, arrisco afirmar de minhas reflexões, é construir e desenvolver junto com o aluno a *curiosidade epistemológica*, o gosto pela pesquisa, pela constatação, pela revisão do conhecimento existente, implicando no desenvolvimento da consciência crítica, conforme Freire e Guimarães (1982), com o objetivo de relacionar prática e teoria, com a opção por interferência e diretividade, tornando necessário que educandos assumam-se sujeitos responsáveis e participantes de coletivos, não massificados, mas socialmente educados. A consciência crítica é principal acionar movimentos e problematizar situações dos envolvidos, gerando possibilidades de análise e superação da visão imediata e parcial do mundo, situação em que o diálogo exige interferência mais decisiva de alguém, garantindo a diferença e a presença das subjetividades como mediadoras da ação-reflexão, donde a possibilidade da discussão acerca da construção da

identidade é histórica e política.¹⁴⁰

Para refletir fundamentos de concepções e práticas acima relatadas, é que fui ao Mestrado em Filosofia,¹⁴¹ buscando entender, refletir e produzir sustentações racionais para práticas que há algum tempo experienciava, práticas que querem-se libertadoras e acabam sendo *reforço atualizado* à manutenção do *status quo*. O objetivo que levava comigo era pesquisar e refletir questões relativas à diretividade necessária em processos de educação crítica e libertadora, a partir de Freire. Por *razões acadêmicas* (Freire não era um *clássico da filosofia*) não tomei Freire como interlocutor central, mantendo questões e dúvidas que me instigavam naquele momento. Por exigência do Programa, pesquisei um *clássico da filosofia*, o que acabou tornando-se uma desafiadora experiência de estudo sistemático de textos de autor com o qual pude dialogar.¹⁴² Buscando entender parte do processo que vivenciava, desde a dimensão do educando, decidi investigar Locke, justo porque desenvolve reflexões acerca de disciplina. Com o tema “*Locke e o conceito de disciplina ou A reconstrução do horizonte do conceito de disciplina tendo presente a proposta de Locke e a crítica ao seu pensamento*” busquei reconstruir o pensamento do autor, sua proposta pedagógica, particularmente os pressupostos da *disciplina* em educação. Sistematizei e expus temáticas centrais que desenvolve: o conhecimento, a política e a tolerância (a liberdade), destacando o conteúdo próprio de cada discussão e reflexões críticas, com indicação de elementos que auxiliam na compreensão da intencionalidade educativa. Com o objetivo superior de ensaiar comentários críticos à produção de Locke¹⁴³ retomei sua filosofia liberal e pressupostos em que o mesmo baseia-se para fundamentar sua concepção de processo pedagógico-disciplinar. A reflexão teve por base escritos de Makarenko e outros teóricos, incluindo referenciais freireanos, com o objetivo de refletir educação e disciplina (Ghiggi, 1991 e Ghiggi e Oliveira, 1995). Dessas reflexões, na FaE, propus que nos reuníssemos, pesquisadores que partilhávamos de preocupações acerca de processos diretivos e liberais na escola. Através de pesquisa de campo, detectamos concepções e práticas de disciplina e

¹⁴⁰Sobram desafios para outros estudos: recuperar a fala de outros alunos que comigo vivenciam experiências aqui expostas e descobrir a importância em suas vidas pessoais e profissionais, tarefa de trazer para o contexto teórico a história da prática.

¹⁴¹Talvez buscando, na filosofia, um *campo limpo, puro e imaculado*, capaz de *avaliar criticamente* o que os mortais, *durante o dia fizeram*. Filósofos, *formal e profissionalmente instituídos*, ainda hoje, julgam-se portadores da incumbência da crítica superior na posição que acreditam desfrutar junto ao campo puro da especulação, imunes às fealdades do *cotidiano de barro*. O que intencionei com a reflexão filosófico-formal foi gerar condições para que a *parada* que eu acreditava necessária não estivesse descolada do mundo que me provocara à reflexão. De todo jeito, encontrei nesse estudo tempo para *ruminar* o que eu estava fazendo com a vida e com a profissão, subjetiva e intersubjetivamente.

¹⁴²Acompanhado pela qualificada e dialógica orientação do Prof. Dr. Jayme Paviani.

¹⁴³Reconhecendo a importância revolucionária para a sua época.

indisciplina, expostos em texto produzido que analisa práticas de sujeitos de uma escola de Pelotas, particularmente que ocorrem em salas de aula, recreios, na utilização do espaço e do tempo etc. O destaque foram razões que sustentam concepções de disciplina como conjunto de normas que pais, direções e docentes impõem à criança, ao jovem, entendendo que educado é o que aceita ser *enquadrado e formado* conforme normas estabelecidas pelas instituições. Afirmamos, desde outras teses, que disciplina pode representar o resultado de processo educativo. A finalidade da escola e dos processos educativos é a formação humana na perspectiva coletiva da compreensão do mundo. O homem é disciplinado na medida em que assume, de forma coletiva, consciente e participativa, compromissos com a construção de objetivos comuns, pelo menos em relação ao grupo do qual participa, para garantir *vida feliz* a cada sujeito singular. O conceito de disciplina não é redutível à dimensão pedagógica, quando lhe emprestamos tratamento a partir de relações escolarizadas. No texto indicado apresentamos dados obtidos por observações e entrevistas, revisamos teorias que, entendíamos, favorecem a compreensão da temática, optando por analisar duas principais dimensões da escola: a disciplina e a reprodução/transformação social nos limites e possibilidades da escola em contexto e a disciplina e a reprodução/produção do conhecimento (Ghiggi, Langlois e Würdig, 1995).

2.3. Autoridade, liberdade e paciência histórica na ação político-administrativo-pedagógica

Ciente de que os modelos neoliberais deslocam a educação do campo da *política* à esfera do *mercado*; que questionam a educação como *direito*, reduzindo-a à condição de *propriedade de poucos*; que têm o conceito de *cidadão* análogo a *cliente*; de que o modelo humano é de *consumidor*; que as políticas neoliberais,¹⁴⁴ onde instaladas, aumentaram a exclusão, é que tenho assumido tarefas de organização de processos de decisão coletiva, através de atividades pedagógico-administrativas. Os estudos acima relatados, particularmente em torno de relações de poder na escola e discussões sobre diretividade, passaram a dar sustentação teórica às atividades de administração da educação. Assim, desde o início dos anos 80, paralelamente à atuação docente, desenvolvi atividades administrativo-pedagógicas, a partir do que também é fundamental aprofundar a reflexão a respeito da relação entre liberdade e autoridade. Dentre outras atividades desempenhadas, particularmente na Universidade, destaco que em 1983 assumi a Assessoria Pedagógica da

¹⁴⁴Intelectuais advogam, pela razão, a favor da tese de que Estado e o público devem ser mínimos ou ausentes, enquanto o privado é o lugar privilegiado do bom, do ágil e necessariamente motor da organização do mundo, incluindo, hoje, acentadamente, o controle do privado sobre o público, sobre os territórios nacionais, lógica que atravessa a própria escola.

Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Experiência de elaboração teórico-prática do meu modo de ser educador. Participando de equipe oriunda privilegiadamente do meio acadêmico, inicialmente anunciamos referenciais teóricos que deveriam direcionar o trabalho, particularmente presentes, à época, na *Pedagogia da Libertação*, anúncio que se referia a educando sujeito, democratização dos diversos processos da escola, liberdade etc. Decorrentes dessa perspectiva teórica, instalaram-se *confusões* prático-teóricas:¹⁴⁵ ao mesmo tempo que o procedimento proporcionou o fim de longos, silenciosos e autoritários tempos, o projeto chegou a alunos e professores como mensagem anunciadora de possibilidades de compreensão e materialização de comportamentos mais livres, condição de possibilidade de reivindicação do direito a comportamentos independentes da *autoridade*. Comportamentos que, em nome do diálogo, em torno do que cada um sabe e do respeito às diferenças, foram impondo desreferenciações. Com o anúncio citado, constructos autoritários foram sendo substituídos por concepções e práticas licenciosas (Freire, 1982). Como afirma Freire, com certeza não havíamos construído suficientemente, com aqueles homens e mulheres, articulações que garantissem a realização de decisões coletivas. Foi o que Freire, em sua ida a Pelotas, em 1985, sugeriu em relação à organização do trabalho nas escolas municipais, quando perguntamos o que fazer ante o quadro descrito. Com paciência, disse: “*vocês devem construir com os professores, com os pais, com os alunos essa reflexão. A minha proposta não é a licenciosidade (...)*”. Foi bem trabalhoso reconstruir o processo garantindo a geração de espaços democráticos.

Uma das construções que coordenei, em conjunto com outros colegas,¹⁴⁶ foi o exercício da Direção da FaE/UFPel (1993/1997). Acreditando na *construção coletiva da escola e da educação*, alicerçada na sua gestão democrática, com garantias institucionais de participação decisória dos envolvidos (Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1994), é que organizamos o trabalho. Tensionando a afirmação da SME/POA, nos perguntávamos: como conciliar interesses diversos, expressos por pessoas diferentes e singulares que participam, num mesmo tempo histórico, de determinado grupo encarregado de responder por projeto educativo? Como conciliar liberdade individual e projeto coletivo, este como derradeira possibilidade daquela? Que mecanismos e teorias auxiliam na compreensão e construção de alternativas a problemas educacionais diversos? Não é suficiente *declarar a*

¹⁴⁵A precariedade das escolas é atestada por professoras do Curso de Pedagogia/PPPL, à época atuando junto a escolas de Pelotas.

¹⁴⁶Particularmente com o Prof. Álvaro Hipolito.

necessidade de trabalho coletivo, enquanto condição de possibilidade para mudar a escola e suas relações, o que nos levou a construir um plano geral de trabalho, fruto de longas discussões com os sujeitos da Faculdade, que deveria ser avaliado e reorientado sempre que necessário. A compreensão de coletivo teve papel destacado: passamos a entendê-lo como o resultado de um processo em construção, não conceito dado, mas o que os sujeitos históricos conseguem projetar (princípios e idéias), ocupar (espaços político-sociais) e concretizar (ação). A construção do coletivo está permeada por conflitos superados por práticas sociais e não por definições teóricas, tornando imperativo evitar posturas escolásticas e implementar reflexões sobre possibilidades práticas de ação. Tais dilemas podem estar expressos nas relações conceituais como individualismo e coletivo, autoritarismo e autoridade, direção e espontaneísmo, participação e paternalismo, instâncias de poder e ausências de poder. Enfrentamos a deformação do conceito de coletivo. Lidamos com situações em que pessoas *“que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria(...)”*; incluindo-se, aí, *“a postura de tratar os outros como massa de amorfos. Uma democracia não deve apenas funcionar, mas sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados(...)”* (Adorno, 1995:129). O espelho proporcionado por Adorno tensionou permanentemente relações que iam sendo construídas e desconstruídas, possibilitando organizar a execução das políticas da FaE, fruto de decisões conjuntas. Os mecanismos de *controle* deveriam ser criticados quando originados de opções hierárquicas impostas. O controle proposto não representava mais do que a garantia das decisões coletivas, baseadas em princípios coletivamente definidos e expressos em planejamento colegiado, em oposição a concepções e atitudes espontaneístas e individualistas ou autoritárias. Não se tratava simplesmente de cobrar tarefas, mas de acompanhar e desenvolver avaliações a respeito da qualidade social do trabalho atualizado a partir da sua socialização. Um trabalho coletivo que planeja a intervenção global da instituição (reconhecendo-a em rede de relações de força e poder) na sociedade não deveria sufocar iniciativas e a criatividade de pessoas e grupos. O que buscávamos firmar eram prioridades e o apoio institucional que deveria estar voltado ao cumprimento do planejamento geral. Iniciativas individuais não poderiam sobrepor-se às coletivas. O controle coletivo deveria dar-se fundamentalmente pela socialização da produção individual em seminários periódicos, onde seria avaliada não só a produção de cada um e de pequenos grupos, mas a relação entre os projetos individuais e a proposta de trabalho conjunto. O

projeto propunha pensar e repensar permanentemente relações de trabalho porque *somos Universidade*, instituição que deve primar não só por *gestão democrática*, mas por pesquisar questões-problema da sociedade; não só elaborar o conhecimento, mas produzi-lo na direção das necessidades sociais, particularmente da classe trabalhadora, que, no caso da Universidade Pública, paga a atividade acadêmica mas nela não ingressa. Produzidos conscientemente e coletivamente assumidos, os *objetivos* passaram a ser referências e parâmetros mínimos à avaliação do conjunto das relações e da produção da instituição. A socialização dos resultados do trabalho desenvolvido foi central instrumento de *prestação de contas* e desafio à produção acadêmica. A avaliação periódica dá conta de que o plano é *projeto qualificado* mas sua atualização não se dá espontânea e automaticamente. Retomo aqui à desafiadora questão exposta por Freire a respeito da tensão entre liberdade e autoridade, para falar do problema central que envolveu o desenvolvimento do Plano da FaE e processos de organização de atividades de formação e produção científica: *como conciliar interesses individuais e projetos coletivos?* (Freire, 1993) A questão impõe-se porque os sujeitos envolvidos mudam, surpreendem, positiva ou negativamente, conforme o comportamento desejado, e isto é *digno* e referência sempre necessária, como afirma Guimarães Rosa: “o senhor ... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão” (1986:15). A história é surpresa¹⁴⁷ que se renova pela ação vital humana, não antecipadamente decidida, não congelada em imagens estáticas, porque homens e mulheres não são congeláveis, surpreendem, embora a *geração da surpresa* não pouco demande provocações. A denúncia-anúncio de Rosa traz à memória modelos hegemônicos de dominação que têm projetos de formação que objetivam congelar imagens (*naturais*), em verdade, produção humana e fruto de relações sociais decididas em disputas sociais diversas. A reflexão em torno da constituição do coletivo e do sujeito deve ser permanentemente (re)visitada e (re)discutida, não porque teorias da *moda* ou algum ‘*pós*’ tenham assim decretado, mas porque as relações que envolvem a produção social do que fazemos mudam. A elaboração de plano coletivo de trabalho levou a Faculdade, por seus sujeitos, à afirmação de *alianças* e à construção de respostas a desafios e problemas educacionais há muito agendados.

¹⁴⁷Freire tem a “*história como possibilidade*”, que é “*reconhecer (...) a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade (...) de observar, de conhecer (...), de avaliar, de decidir(...), de ser responsável (...) ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História*” (2000:126).

Concluindo, afirmo que o acima exposto revela parte de minha história como ser humano, educando e educador, cujo texto só se tornou possível em função da elaboração, ainda em situação de movimentos iniciais, que consegui fazer de mim mesmo. Esta parte do presente, por análogo, traz consigo desafios permanentes, pois a sociedade na qual vivemos organiza-se inspirada num conjunto de relações, não pouco barbarizadas, construídas e dirigidas com base em programas de interesses em conflito: “*de amor, de poder, de saber, de prazer, de fazer, de brincar*” (Alves, 1999:112), numa espécie de grande jogo sobre linhas que incluem e excluem, que dão ou tiram chances, em que alguns ganham e outros perdem. A escola, enquanto instituição encarregada pela sociedade de organizar formação e educação de seus membros, faz parte desse jogo e toma partido. Enquanto conjunto de concepções e práticas, o texto que a escola produz e transfere aos que dela participam revela posições, nem sempre explícitas, que buscam assegurar a manutenção ou a transformação do estado vigente, sempre contraditoriamente. A indignação que me tem acompanhado, face às desigualdades sociais existentes, tenho insistido pela prática refletida, torna fundamental, por dever de coerência, que educadores e educandos assumam posições político-pedagógicas a favor de mudanças sociais capazes de garantir dignidade a todos. Provocado pelo movimento sempre tenso entre os projetos da Ilustração e do Romantismo, passando pelas perspectivas Hermenêutica, Personalista e Dialética de compreensão do mundo e fundamentação dos atos humanos que a mim cabe assumir, coloco-me ante uma tarefa que explicito com Fiori: “*a essa tarefa é que tenho procurado me dedicar com paciência e com humildade. Tarefa a que somos chamados, todos nós - a descobrir os valores, a realizar o homem, a alcançar, na medida do possível, a liberdade, liberdade possível em cada circunstância histórica.*” Tarefa que requer reflexão e “*enquanto reflexão livre é viagem sem porto, tem apenas um horizonte: a esperança*” (1987:51-2). Tarefa que considera a condição existencial e antropológica na qual está inserido o homem num mundo em que convivem “*o anjo da guarda e o diabo exterminador*”, embora a nossa cultura, embasada no projeto iluminista,¹⁴⁸ exalte fundamentalmente, sob o manto idealizado e romântico-ideológico, o homem inteligente e sábio. Como questiona Boff, e “*como construí-lo (o homem) nos dias de hoje, pessoal e socialmente, quando mostrou falta de sabedoria e imensa capacidade de demência?*” (1998):20) São questões que me acompanham e me acompanham e provocado pelas quais tenho buscado refletir o mundo em que vivo e no qual e com o qual encontro-me datado e situado, em diálogos como os que aqui trago:

¹⁴⁸O projeto iluminista quer a escola atuando forte no processo de emancipação humana, apostando em alunos ideais: “*...de atenção, de disponibilidade, de obediência (...)*” (Douct, 1987:200).

além de Freire, com a tradição, comigo e com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL. Essas mesmas questões levam-me à centralidade deste texto: ante a reflexão acerca da relação entre autoridade e liberdade e frente aos imperativos que aqui coloco como condição de possibilidade para pensar o mundo e organizar ações que encaminhem mudanças, teria eu conseguido construir uma narrativa não apenas calcada no que foi (lá onde têm origem minhas paixões e inspirações) mas sobre o dever ser?

III Parte. Encontros de Freire com professoras-alunas: percursos, ferramentas e passagens para diálogos reflexivos no exercício da autoridade e da liberdade

"A ciência encontra sua única finalidade no alívio da miséria humana". (Brecht)

"Toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem...". (Marx)

"Qualquer ação de transformação da realidade que não se apoie num conhecimento do real está condenada ao fracasso.

Qualquer esforço de compreensão da realidade que não implique um engajamento nessa mesma realidade é ilusório.

Se aceitarmos, então, essas duas premissas, como é possível romper o círculo vicioso entre conhecimento e ação, em outras palavras entre teoria e prática?" (Freire)

1. Ensaios para compreensão de contextos que originam esta investigação: de onde escrevo...

Em posição argumentativa contra a impossibilidade de fundamentar um projeto de sociedade que garanta a emancipação e a felicidade humanas, aventuro-me a discutir dialeticamente bases políticas e culturais das investigações positivista e dialógica, com a inspiração de Freire. Recuperar fragmentos de minha relação com a autoridade, dialogar com professoras-alunas do PFPL e refletir argumentos e textos históricos, tendo por objeto entender a origem da problemática entre liberdade e autoridade e entabular diálogos problematizadores: esses são percursos, fontes inspiradoras à reflexão e paradas dialógicas a partir do que busco mostrar que Freire tem um projeto político-pedagógico pelo qual fundamenta a práxis educativa. A práxis pedagógica-investigativa a que se refere Freire envolve o mundo das relações macroestruturais, dimensão captável pela *sintonia* com a história que acontece cotidianamente, perguntando: que tempo é esse que vivemos, onde tensas desconstruções intensificam-se? As ações de intervenção político-pedagógicas ocorrem por relações sociais com as quais nos formamos. Para que a ação ocorra crítica, criativa, independente e solidariamente, a *formação* continua decisiva. Os processos formativos têm referências originárias exigentes e complexas. A situação sócio-econômica é desumana à grande parcela das pessoas. Vivemos momentos de apreensão comum, embora poucos espaços sejam coletivamente ocupados para discussão e produção de resistências. Incertezas econômicas, relação instável com o trabalho e desreferenciação cultural e axiológica, é o que prioritariamente têm ocupado os homens. Para Costa, referindo-se à ficção ideológica da sociedade de mercado, vivemos num mundo demente *"em que as 225 pessoas mais ricas detêm, segundo relatório da ONU, a mesma renda anual dos 2,5 bilhões de pessoas mais pobres, o que só não é visível para os cínicos ou os que perderam o sentido do que é viver em*

comunidade humana” (1999:3).¹⁴⁹ O autor fala que o capitalismo justificou-se historicamente apenas enquanto soube conviver com ideais de liberdade e distribuição dos bens produzidos: “*essa era a superioridade moral das democracias capitalistas ocidentais diante dos regimes comunistas ou ditatoriais dos países periféricos.*” Reportando-se ao dasabamento (*programado!*) da perspectiva social desse modelo, o autor afirma que “*em 20 ou 30 anos tudo isso foi por água abaixo. A lógica delirante do lucro perdeu o freio e a vergonha histórica*”, o que representa a perda da capacidade de indignação ante o sofrimento e a morte consentida de semelhantes. O autor avança em sua fala indignada afirmando que para o sistema capitalista “*às favas com a lengalenga de solidariedade, justiça e respeito ao próximo; quem tem tudo, tudo bem, que não tem passe bem!*” Alerta, no entanto, que essa é a “*cozinha em que se fabrica a violência*”, falando de confrontos que a sociedade produz por ostensivos *banquetes e privilégios* de alguns que desfilam ao lado da miséria de muitos: “*em três dias de Carnaval foram consumidas 840 garrafas de champanhe francês e 900 garrafas de uísque em um camarote da Marquês da Sapucaí. No mesmo período, 450 pessoas morreram (...) na mesma ‘animada’ festa. Façam as contas e decidam a moral da história*”.. Essa festa tem o patrocínio de programas de mídia, com apresentadores¹⁵⁰ exibindo divertidas perversões, encomendadas “*para excitar o moralismo tacanho dos que renunciaram a pensar com as próprias cabeças.*” Costa fala da dificuldade que há no Brasil de encarar a violência a partir de perspectivas que ultrapassem o imediato e analisar causas que mexem com os sistemas oligárquicos *bem instalados e patrocinados* pelo estado brasileiro; causas que ultrapassem reflexões e a tomada de decisão para diminuir a violência tão-só pelo fim da cultura da impunidade. Isso ocorre em contextos e impressões que ajudam a refletir a sensação que toma conta do nosso tempo: parece que cansamos do materialismo e do consumismo, do próprio pensamento científico, com suas respostas *prontas* e com reduzidas possibilidades às pessoas colocarem suas dúvidas, sentimentos, apreensões, sonhos, no âmbito individual e coletivo, fraudando a idéia de que o humano é mistério e vive em situação permanente de descobertas. A resposta é freqüentemente assustadora: vive-se sincretismos acentuados por buscas individuais, nem sempre em conexão suficiente com o mundo material, onde, pobres mortais, os corpos sofrem os duros golpes da opressão..., reflexões, acredito, que se transformam em referência histórica e contingencial, não necessária, a partir do que é imperativo inserir processos investigativos junto aos

¹⁴⁹Pelas ciladas da diferença, a social democracia descansa amparada por conceitos banalizados. O Chanceler alemão Schroeder afirma: “*não acredito mais que seja desejável uma sociedade sem desigualdades. Isso leva ao esmagamento do indivíduo...*”.

¹⁵⁰Profissionais da imagem (Bourdieu 1997) oferecem mais oportunidades de *entretenimento* (normalmente com alto valor simbólico, tornando as pessoas consumidoras de símbolos e sonhos) do que acesso à cultura que gera saberes, criados e

sujeitos com os quais muitos buscamos, eticamente, atuar enquanto educadores/pesquisadores.

Para a elaboração do presente texto o caminho metodológico crítico¹⁵¹ é percurso que procurei trilhar desde o início, embora processo contestado em suas entranhas por pesquisadores renomados como Maffesoli (1998 e 1999:4), ao afirmar que não se sente mais à vontade para “*privilegiar a crítica*”, justamente porque não realizamos “*as constatações fundamentais sobre esta época*”. O autor defende-se da acusação de agir com neutralidade alegando que “*o subjetivo*” está presente atravessando as investigações, da escolha à análise. A descrição não é neutra. Acusa o chamado “*pensamento crítico*” de ser “*policial, totalitário, controlador*”, de “*querer pensar pelos outros, para impor conclusões prévias, anteriores à análise*”, afirmando não querer apresentar a “*verdade, mas hipóteses*”, defendendo o conflito de idéias e preferindo o “*dissenso*” ao consenso. Apontando à escolha de ferramentas para esta reflexão,¹⁵² embora sob rotulagem pós-moderna, é importante escutar Maffesoli quando fala da necessidade da constatação, da afirmação da não neutralidade, da exigência da desdogmatização do pensamento e das ferramentas de análise que a modernidade oferece e da imprescindível abertura à alteridade, particularmente quando desdobra discussão acerca da refutação da “*razão racionalizante*” e coloca-se a favor da “*razão sensível*” (1998), descartando a arrogância de pensadores obstinados em seus *erros*. O compromisso é afirmar e firmar a verdade, sempre provisória, ante novos argumentos, podendo declarar, sim, sínteses provisórias em torno das quais os homens podem reunir-se e discutir a história que realizam. É nesse sentido que as constatações devem ser feitas e as críticas (abertura à possibilidade da instalação da crise ou da suspensão provisória de verdades postas absolutamente) da mesma forma devem ter lugar *necessário* ante questões principais que a humanidade deve poder colocar, tais como as que hoje estão agendadas relativamente à globalização da economia, dos costumes, das possibilidades e dos limites postos e impostos por quem hegemonicamente coloca-se como fonte da verdade inabalável. Não há razões para admitir o *reinado absoluto* e exclusivo da constatação sem cair no irracionalismo, ao

recriados.

¹⁵¹Não quero ser apenas um *positivador* de relações que ocorrem na escola e na sociedade. O destaque do criativo e inovador, dos *ganhos* que as professoras vão fazendo ao se descobrirem sujeitos passa pela crítica, atitude filosófica que coloca em situação de *dúvida política e epistemológica* o que em muitas situações e para muitos é *naturalmente* consagrado. Perguntar de novo e pelas mesmas coisas é atitude crítica que assumo e sugiro seja companheira do leitor deste texto, sabendo que está em jogo a capacidade do pesquisador de ver, escutar e interpretar o mundo que envolve o estudo. A crítica proposta, diferentemente da kantiana e da teoria hegeliana (a história é obra da própria razão), deve refletir contradições e conflitos que contextualizam a escola.

¹⁵²Em que pese insuficiente explicitação, aqui, devo crédito a Ponsseca (1999), inspiração metodológica que me acompanhou durante esta investigação: o “*estranhamento*”, a “*esquematisação*”, a “*desconstrução*”, a “*comparação*” a modelos

apontar para o fim do racionalismo e à inclusão de critérios *não racionais*. Com o compromisso de pôr em questão a dúvida e não acorrentar a razão, no contexto a partir do qual desenvolvi estes diálogos com comunidades escolares, comigo, com Freire e com construções teóricas diversas, os desafios são diversos e complexos, ante o que uma pergunta deve ser posta: qual a capacidade de reação das pessoas em situação não hegemônica (individual e coletiva)? Com Zaluar (1985), ao lembrar que o próprio Marx pareceu cético¹⁵³ quanto ao papel político dos *desclassificados*, despojo, refugio do proletariado, afirmo pobreza diversas com as quais os homens relacionam-se. São individualismos que se põem como referência à organização social, algo como o deslocamento do que é da espécie aos indivíduos como se isolados vivessem. O individualismo leva Fanon (1982) a afirmar que é o principal dos “*valores inimigos*”, lembrando o que faz o intelectual colonizado: firmar o indivíduo, fechando-o em sua subjetividade.¹⁵⁴

Os enunciados acima remetem-me para caminhos e possibilidades de articulação da cultura dos *trabalhadores pobres* em favor da transformação social, pela construção de projeto que garanta dignidade a todos, desde ações coletivas refletidas. À escola cabe a tarefa acima anunciada, tendo presente o desafio (Martins, 1996:23) de articular experiências particulares, enquanto mini-racionalidades (capazes de aninhar projetos e utopias de totalidades) e revoluções do cotidiano, na direção de projeto de transformação social, para o que “(...) *é preciso juntar os fragmentos, dar sentido ao residual, descobrir o que ele contém como possibilidade não realizada. Nesse sentido é que ele encerra um projeto de transformação (...)*”. Pois é fundamental entender que a desconstrução e a crítica à “*tiranía do todo*” pode levar-nos à “*ditadura do fragmento(...)*”, afirmando, propositivamente, que “(...) *sem algum conceito positivo e normativo de totalidade para contrabalançar a ênfase (...) pós-moderna sobre diferença e descontinuidade, somos abandonados à continuidade do individualismo pluralista e da supremacia de valores competitivos*

existentes e a busca de “*modelos alternativos*” tomaram “*assento epistemológico*”, metodológico e político, neste trabalho.

¹⁵³“(…) o *lípem-proletariado, essa massa que apodrece passivamente (...), pode, aqui e ali, ser arrastada para o movimento por uma revolução proletária. Suas condições de vida, contudo, prepararam-na muito mais para o papel de uma ferramenta subornada da intriga reacionária*” (Marx e Engels, 1999:25-6).

¹⁵⁴Lembro, a partir do presente, minhas inserções em *trabalho de base*, desenvolvido junto a CEBs e Associações de Bairro e os encaminhamentos *coletivos*; recorro trações, decisões individuais e barganhas geradas, *na sombra da noite*, por *líderes comunitários*, deixando-nos sem categorias suficientes para compreender contextos culturais, políticos e econômicos a partir dos quais *negociavam* suas identidades. Por outro lado, quanto serviço ao bem comum é possível extrair dos movimentos populares e pessoas comprometidas com a justiça e a solidariedade, ainda fortemente presentes nas comunidades que constituem as escolas com as quais dialoguei durante esta pesquisa. De onde vêm o amor e a solidariedade, quem são, o que fazem e pensam os *trabalhadores pobres*? Oliveira responde: “(...) *eu sou o último (...)* *aquele que não tem a mínima importância. Sou quem agradece sorrindo a quem pisa no meu pé...*”. Tomás Balduino lembra que os textos de Oliveira falam da “*dura realidade vivida por tanta gente e expressa com tanta pureza (...)* *impregnada de sabedoria (...)*”, o que mostra a “*situação do povo revelada por uma testemunha que carrega na própria carne os seus sofrimentos (...)*” (1977:11).

sobre a vida comum” (Best, in McLaren e outros, 1998:58). Em que pese a ponderável defesa da desconstrução de metanarrativas, temo que a configuração acima seja fruto do abandono de teorias¹⁵⁵ que outrora nos reuniam e provocavam lutas. Abandonamos macro teorias e nos entregamos à imposição de fragmentos referenciais e residuais para compreender o mundo e sustentar o que fazemos. Desafiado por conceitos de Freire, reconhecendo a importância de provocações desconstrutivas pós-modernas e pós-estruturalistas, reivindico o direito, de imperativo ético e pela autoridade democrática, de arquitetar referências para construir sínteses aglutinativas de fragmentos revolucionários que o mundo, hoje, ainda tem a capacidade de revelar. Pois, é contra o contexto a partir do qual produzo esse texto que advogo a necessária revitalização do conceito de autoridade e sua inclusão na agenda dos educadores. Autoridade, não sinônimo de *agente* de transmissão de saber, mas de trocas qualificadas e problematizadoras no amplo e complexo processo de constituição de subjetividades, comprometidas com a solidariedade.

Sem *dirigismos* ou projetos pré-determinados, recorro aqui que o contexto no qual nos movemos impõe a tarefa de *engordar cascavéis*. De onde vem a expressão? A última aula da revolucionária experiência de Freire em Angicos esteve sob a responsabilidade do presidente Goulart, em abril de 1963, antes do golpe militar que desvaneceria o sonho de estender ao Brasil a experiência realizada naquele Município, a todos quantos sonhavam com a *fome da cabeça saciada*.¹⁵⁶ Jango considerou que o método seria o início de uma grande revolução. O programa de alfabetização em massa contribuiria para o acréscimo de cinco ou seis milhões de alfabetizados, que passariam à condição de eleitores, com maior autonomia de pensamento e decisão. Na solenidade referida, o comandante do IV Exército, General Castelo Branco, deu sinais de que o projeto já não agradava. Fernandes (1994:18) relata o comentário generalício: “*meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões*”, ao que os membros da equipe responsável pelo projeto responderam: “*depende do calcanhar onde elas mordam, general*”. E por que Freire incomoda? Para Torres (2000:21), porque Freire passa da “*linguagem da crítica para uma pedagogia da esperança e práxis*.” Para Frei Betto (1997:2), porque “*...o professor Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos*.” O alfabetizando passou a ver também “*com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. (...) é natureza. Freire ensinou (...) que cultivar uva*

¹⁵⁵() que deve ser criticado é o absurdo político, epistemológico e antropológico dos *a priori*.

¹⁵⁶A expressão é de analfabeto em processo de alfabetização no Núcleo Habitacional do Pestano, inserido em projeto já

é ação humana (...). É a mão, multiferramentada, despertando as potencialidades do fruto (...).” O autor afirma que “graças ao professor (...), Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de saber as letras, Pedro sabia erguer uma casa (...)”, saber não dominado por “médico (...) com todo o seu estudo”. Betto lembra que Freire “ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas (...) distintas, que se complementam (...)”. E foi assim que “ensinou um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. (...) Agora Pedro vê a uva, a parreira e (...) as relações sociais que fazem do fruto festa (...)”. Parece, assim, que recai sobre educadores pesquisadores, movidos pela ética do compromisso com a felicidade de todos, um imperativo: trabalhar para que Ivo veja a uva, a panela vazia, o tijolo com o qual não é construída a casa de quem constrói casas, as complexas relações sociais e humanas, os sentimentos e os corpos interditados e censurados por opções autoritárias em que se envolvem cotidianamente as pessoas, revelando misérias humanas como componentes diários mais singulares na vida. O imperativo é trabalhar para a problematização do *resíduo* e do *lixo histórico*. O ponto de partida parece ser o respeito ao saber popular (*funcional*), fundamental à sobrevivência do trabalhador pobre. A tarefa é a organização desse saber e a reflexão da situação imediata vivida, para que todos possam olhar (*largamente*) para o conjunto das relações que os envolvem. O encontro dos saberes popular e científico, na ética tarefa da construção da vida para todos impõe-se, perguntando pelo projeto da *escola possível* na difícil tarefa de produção de referências à reflexão da prática humana. A vida cotidiana¹⁵⁷ é o contexto para a sala de aula que, condicionada mas não determinada, é referência à formação e à intervenção social, a partir do que justifica-se a presença da autoridade assumindo a tarefa da problematização da situação em que se encontram os que estão à margem da vida social e desafie os envolvidos, além de sonhar e denunciar, a apresentar alternativas críticas ao instituído, apostando que o sistema vai implodindo os seus próprios fundamentos: “(...) foi o capitalismo que se tornou suspeito a seus próprios fundamentos e falsificou a si mesmo como realidade positiva” (Kurz, 1999:3). Acolhidos os argumentos de Kurz, a ação de resistência e *contracorrente* é inadiável. Passando pela necessária compreensão e análise críticas do poder mistificador e dominante de quem hegemonicamente diz a palavra,¹⁵⁸ Fiori fala que é

citado.

¹⁵⁷Vida cotidiana é conceito que Heller usa para falar da “*vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção...*” (sd:17).

¹⁵⁸Os que mais trabalham menos podem dizer a palavra. Tal como o atesta Sartre (filósofo capaz de entender as experiências humanas imediatas), apresentando o livro *Os condenados da Terra* de Fanon: “*não faz muito tempo a terra tinha dois*

fundamental afirmar que “o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. *Aí começa a história e a cultura*” (in Freire, 1982:13). Para que o outro possa, pela palavra, representar o mundo a partir do que pode tornar-se sujeito da história, coloca-se, para Freire, a necessária presença da autoridade libertadora, cuja defesa, na perspectiva de ação conjunta, diretiva e em comunhão, encontra adesão de Sposito (1993:376), ao falar da importância da atuação coletiva, do encontro para atuar em reivindicações e compreender a dinâmica da política. Afirma que “*sozinha não descobriria os ‘podres do poder’ e, sequer, apenas frequentando a escola. É a participação, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam que rompe com a opacidade das relações sociais*”, apontando para o imperativo do agrupamento de elementos fragmentários que sustentam a vida. É possível afirmar que, em Freire, a necessária presença da autoridade justifica-se a partir de exigências de projeto pedagógico, substancialmente político, organizador de processos de investigação para a construção do conhecimento e intervenção social crítica, ante a tarefa de fazer dialogar (ou pôr em situação de diálogo) a cultura, a relação estrutural e conjuntural presentes na obra de Freire. Essa afirmação abre caminho à reflexão com professores de primeiro e segundo graus. O estudo de base empírica,¹⁵⁹ trazido por diálogos diversos para este texto, possibilita, quiçá, caracterizações e reflexões de processos de construção de relações de poder em sala de aula desde concepções e práticas sobre autoritarismo e ausência e presença de autoridade, na busca permanente da análise da relação de intervenção, ante a ontológica presença da liberdade. Lendo Freire como concepção política e programa de ação, afirmo possibilidades e necessidades de reconstruir os conceitos de liberdade e autoridade, a partir do que é fundamental demonstrar *diretividade política*. Pelo diálogo, o autor pretende que o espaço pedagógico seja de (re)elaboração conceitual, epistemológica e política, em processo de transformação social e formação para a liberdade. O autoritarismo (aderente a posturas absolutistas) e a licenciosidade (com configuração relativista), ambos negadores da liberdade e posturas político-pedagógicas que se põem a favor da formação à reprodução e submissão à cultura dominante, podem ser superados. Os conceitos de autoridade e liberdade, positivamente propostos por Freire, provocam a produção criadora do conhecimento e a formação de sujeitos críticos e rigorosos em luta social. Tais conceitos

bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-no emprestado? (In Fanon, 1979:3).

¹⁵⁹O estudo de base empírica não é suficiente para entender a escola e compreender por *inteiro* autoritarismos - enquanto postura normalizadora e disciplinadora (para homogeneizar normas e comportamentos, desde conhecimentos mínimos para todos) e perspectiva academicista (que tem o professor como ensinante) ou eficientista (cuja tarefa principal é levar o educando ao manejo da *boa técnica*) -, licenciosidades, autoridade e liberdade, presentes em concepções e práticas de

produziram interpretações diversas, confirmando a tese de que as pessoas, individual ou coletivamente, fazem as leituras que são capazes e que necessitam à sua própria sobrevivência, material e simbólica. Assim, o conceito de liberdade possibilitou a produção de concepções e práticas comportamentais ora dogmáticas ora permissivas, bem como complementações conceituais que Freire não havia previsto. Embora a proposta freireana seja a recriação conceitual, Freire é levado, pelo conceito de autoridade, a propor uma releitura de seu texto, exigindo demarcação teórica que passa por processo epistemológico, político e ético. É por isso que reivindico, pela produção deste texto, inserção no processo de busca de desvendamento de relações que configuram negação, limites e possibilidades de realização da liberdade pelo exercício da autoridade, através de diálogos com Freire e professoras do Curso de Pedagogia/PFPL.

2. A ortodoxa legitimação da autoridade do pesquisador e a produção científica “confiável”

O que está em andamento aqui é uma reflexão sobre produção do conhecimento científico na constituição da ciência a serviço da vida. Na perspectiva dominada pela razão¹⁶⁰ ocidental, a ciência aparece como a alternativa rigorosa do conhecimento, constituindo-se sobre um modelo máximo de racionalidade. A maneira como este modelo é concebido varia ao longo da história. Na era moderna foi adotado o rigor matemático como paradigma da racionalidade, fortemente presente em investigações atuais, incluindo o campo da compreensão humana. Esse modelo é evidenciado pelo sistema cartesiano, cujos princípios inauguram nova fundamentação, marcando época e fazendo escola, garantindo, como queria seu autor, a possibilidade de destacáveis confrontos históricos. Descartes (sd), com o objetivo de *reformat as ciências*, elaborou uma proposta de investigação: era necessário duvidar dos conhecimentos que a humanidade havia acumulado até então, possibilitando a pergunta metafísica sobre a certeza. A história do pensamento herdou de Descartes a reflexão sobre o método como caminho ao conhecimento, questionamento a partir do que o autor passou a preocupar-se com a pergunta sobre a atitude na busca da verdade. A base da busca passou a ser o homem, sujeito, que se tornou instância mediadora das *coisas* e seu fundamento metafísico. *Penso, logo existo* é a principal certeza metafísica para a busca da verdade. Os humanos criam representações traduzidas em certezas absolutas em suas relações. Com método, certeza e segurança constrói-se a verdade. A perspectiva positivista,

professoras do PFPL.

¹⁶⁰A *razão ocidental*, quando assentada no poder do capital, difere da que fizeram uso pensadores que ganharam a desconfiança dos meios políticos hegemônicos, por contestarem práticas impostas às relações sociais.

durante muito tempo, fez com que as ciências sociais acalentassem o sonho e a ilusão de poderem estudar a sociedade da mesma maneira que as ciências naturais investigavam a natureza. Conhecer os fenômenos, ser capaz de prevêê-los e descrever o seu funcionamento, quantificá-los para melhor explicá-los, tal como os objetivos a atingir e os parâmetros de uma atividade verdadeiramente científica, era a tarefa da ciência. Nesse marco de referências, as ações humanas, as pautas de comportamento, os movimentos religiosos, os acontecimentos históricos, os sonhos e as esperanças, tudo deveria ser analisado objetivamente. Por objetividade entendia-se a capacidade que deveriam ter os cientistas de dissecar fatos sociais como *coisas*, tornando imprescindível estabelecer e manter rígida separação entre o sistema de valores do cientista e os fatos. Mesmo correndo o risco de construir um desenho ou uma imagem simplificada, é possível afirmar que para o modelo clássico-positivo os fatos sociais devem ser examinados com o distanciamento e a frieza com que um físico observa fenômenos da natureza. Entre o cientista que estuda a sociedade e a sociedade estudada por ele, o contato dá-se pelo instrumental de observação e análise, o que leva o pesquisador a isolar o objeto de estudo e examiná-lo sem riscos de contaminação. A finalidade da ciência é constatar, descrever e prever. Livre de preconceitos subjetivos, desprovido de intencionalidade política, o cientista social deve limitar-se a dissecar fatos, comportamentos ou sistemas de representação. Ledo engano! O que se constatou é que a ciência que se queria neutra, apolítica e axiologicamente descomprometida acabou sendo utilizada cada vez mais como ferramenta de engenharia social. Empregados de agências governamentais, cientistas contribuíram para a criação de instituições, não raro de controle social, da escola à prisão, com a finalidade de moldar comportamentos a partir de padrões de normalidade definidos pelo modelo *civilizado*, através dos empreendedores da moral.¹⁶¹

Como a humanidade chegou aos conceitos acima brevemente apresentados? De que maneira essa ciência, que se afirmava desvinculada de qualquer sistema de valores, transformou-se em poderoso instrumento de renovação conservadora da ordem estabelecida? A meu juízo, deu-se porque suas premissas e bases teóricas são essencialmente falsas e mistificadoras. O desgaste no nível da relação ética e teórica dá-se

¹⁶¹Conforme Becker (in Delas, 1997), esse comportamento é da essência de uma sociedade massificada, domesticada e uniformizada, produtora de *marginais* por rotulação. Ao modelo do bom cidadão contrapõe-se o *desviante*: delinqüente, grevista, subversivo, agitador, o que critica ações de diferentes segmentos sociais, especialmente dominantes na constituição da sociedade. Em defesa do conformismo social, ameaçadas por comportamentos anômalos, as ciências sociais têm sido mobilizadas para identificar, individualizar e anatematizar o *marginal*. Rejeitado por *normais*, o *marginal* entra no circuito das instituições que irão curá-lo de sua marginalidade, *eliminando* a causa da desordem e restabelecendo a

porque a realidade social não é *dada e acabada* e o pesquisador não consegue ser observador imparcial, que se *coloca* fora da situação que analisa. São os limites do questionamento científico, onde os argumentos quantitativos, determinados pelo padrão de cientificidade, não conseguem dar conta da elaboração de leis universais. O paradigma que *convulsiona* o método científico é a própria natureza e historicidade humana,¹⁶² com seus problemas e mistérios, que provoca a insustentabilidade do projeto positivista de ciência, questionando premissas e advogando a favor da impossibilidade do congelamento do movimento social. Com o aparecimento das *ciências humanas* este modelo sofreu reestruturações radicais, pois, se mantidas as exigências da racionalidade matemática à compreensão de fenômenos humanos, a epistemologia não poderia conferir-lhes estatuto científico. São reestruturações de que nascem metodologias alternativas, portadoras de princípios *instituidores* da perspectiva que apresento: como centralidade aparece a inclusão das pessoas investigadas na condição de sujeitos do processo de pesquisa.

O desenvolvimento tecnológico, em especial na comunicação, parece ter facilitado essa mudança, sem representar, necessariamente, avanços em direção à maturidade psicológica e intelectual dos envolvidos. Grandes redes de comunicação, por rádio, televisão, imprensa ou computador¹⁶³ fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, fornecendo-lhes informações para que se mantenham atualizadas em relação ao que ocorre em lugares diversos. O fácil acesso a computadores e sistemas de comunicação cada vez mais complexos criam condições para que a *aldeia global* se materialize, onde informações entre culturas e pessoas tornam-se cada vez mais facilitadas. Mas tal paraíso não está disponível para todos. Para dois terços da humanidade o fluxo do conhecimento não é tão intenso e o acesso ao mundo do conhecimento restringe-se a informações parciais, tornando impossível a muitas pessoas perceberem em que medida fenômenos distantes do seu dia-a-dia afetam e alteram suas vidas, admitindo influências por acontecimentos globais que ultrapassam relacionamentos imediatos e, mesmo, das notícias que a nível local *recolhem* cotidianamente. Os meios de comunicação podem concorrer para o aumento das possibilidades de compreensão e análise de fenômenos ou para escondê-los. Em geral, o

paiz e o consenso.

¹⁶²Aqui é fundamental dialogar com Sartre para quem o homem não tem uma natureza *essencial* separada da *existencial*, das opções e decisões existenciais que vai tomando. Vai fazendo-se humano vivendo como humano.

¹⁶³Embora racional, cultural e politicamente justificável a intenção dos governos ao equipar escolas com computadores, tornando-se cada vez mais necessário o seu domínio, observando fatores relacionados à produção do conhecimento, à criatividade e processos interativos, por que não pensar em filmadoras, estúdios de TV e rádio, oportunizando produção e representação conceitual das vidas dos alunos, do modo como vêem o mundo e fundamentam ações, materializando produção contra-hegemônica e espaços de argumentação e debates (públicos)?

avanço teórico na compreensão dos fenômenos com os quais nos envolvemos é fundamental e ultrapassa leituras que aparelhos de comunicação apresentam. Quando alguém fracassa em algum empreendimento, de pronto pode-se pensar na sua incapacidade ou falta de empenho. Porém, se observada a vida pessoal, a origem sócio-econômica, a escola que frequentou, a restrição aos códigos hegemônicos ou às informações (que, atualizadas, poderiam colocá-lo em condições mais qualificadas para disputas sociais) e a cultura que o envolveu desde a infância, outras interpretações podem surgir. O relacionamento entre preocupações particulares e questões sociais habilita as pessoas a entenderem sua interação no meio social, divisando influências em suas trajetórias. A observação é relevante à pesquisa pois coloca a possibilidade de identificar em que medida a biografia ou a história de vida¹⁶⁴ é influenciada pelos acontecimentos histórico-culturais. Assim exposta, esta reflexão aproxima-se do conceito de consciência apresentado por Freire. As perspectivas apontadas podem ser lidas como a capacidade do entendimento humano enquanto produto e agente da história. Tanto pela *imaginação sociológica*¹⁶⁵ como pela *consciência*, os humanos podem perceber que suas vidas são afetadas pela estrutura. Necessário é que as pessoas apropriem-se da consciência de que tal procedimento não é privilégio de filósofos, mas de todos quantos se dedicam à reflexão, que se colocam ante o direito de refletir o mundo e nele agir.

As observações acima são fundantes à *metodologia crítica* porquanto têm objetivos de tornarem-se tarefas científicas e políticas que se materializam por processos de interação e investigação, reconhecendo a necessidade de aprofundar reflexões em torno da disputa maniqueísta que se trava entre estudos qualitativos e quantitativos ou em relação à pesquisa e sua legitimação ou não, produzida a partir de análises de micro ou macro situações. As ciências sociais e humanas têm suas tarefas, não como atividades de mensuração de fatos e situações, mas de estudo da interação social nos diferentes níveis de organização em que atuam, pela tarefa de auxiliar humanos a situarem-se no mundo e construírem a história a partir de reflexões que fazem. Quando cautelosas (porque seus instrumentos teórico-metodológicos não conseguem prever acontecimentos e diagnosticar crises com exatidão)

¹⁶⁴Histórias de vida foi uma alternativa utilizada nesta investigação para *coleta* de dados empíricos junto às professoras do Curso de Pedagogia/PFPL e para a narração de minhas representações, ambas com uma finalidade fundamental: captar a tensa relação que há entre liberdade e autoridade. Provocado por Hobsbawn, procurando evitar o “perigo” de “*isolar a história de uma parte da história da humanidade ... de seu contexto mais amplo*” (1998:291), aceito a insuficiência da *história de vida*, destacando sua importância.

¹⁶⁵Mills tem a imaginação sociológica como “*a capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes (...)* A imaginação sociológica também pode ser cultivada: *ela dificilmente ocorre sem um grande volume de trabalho(...)*” (1972:227-8).

as ciências sociais e humanas não perdem “o estatuto científico (...),mas ao contrário as descontamina de pretensões mágicas” (Oliveira, 1998:224), dado que as ações não se originam apenas das atividades e dos interesses individuais. Há uma *força social* sobre os atos humanos por meio de valores compartilhados e intercâmbios intersubjetivos. Resta descobrir a cada dia como serão feitas as investigações desses fenômenos, o que nos coloca ante o problema da abordagem metodológica e do conjunto de técnicas que possibilitam desvendar (parcialmente) o contexto das relações e das significações humanas.

Para a investigação, a teoria, instrumento indispensável, é um conjunto de proposições que podem ser confrontadas com dados provenientes da constatação. Ela carrega consigo a perspectiva ética, antropológica e social de relacionamento com o problema pesquisado e com dimensões de necessidade e liberdade. A escolha dos procedimentos de abordagem do objeto passa por visão de mundo, opção que considerará conhecimentos e procedimentos adquiridos e adotados em estudos já desenvolvidos. Tomando a teoria como um conjunto de proposições que se renovam permanentemente ante confrontações empíricas, o ato de generalizar conclusões torna-se fundamental. Ocorre que teorias que tentaram estabelecer modelos aplicáveis a todas as sociedades, instituindo universais, mostraram-se insuficientes e dogmáticas, pois as organizações sociais abrangem fenômenos variáveis e complexos, próprios de cada grupo e cada humano. A teoria, enquanto paradigma de referência, é companheira na problematização do próprio referencial teórico e do mundo imediato, cujas relações apresentam-se *normalizadas* e determinadas. O tensionamento visa a compreensão de elementos ainda incompreensíveis, sem pretensão absoluta, por entender que nada é mais falso do que verdades e dogmas com acento definitivo no paradigma hegemônico. A metodologia consiste na adoção de procedimentos de captação de informações do tema da pesquisa, desde referencial teórico e raciocínio utilizados para dialogar com informações coletadas.¹⁶⁶ Uma pesquisa com falhas metodológicas (diretriz teórica orientadora) levará a conclusões incompletas ou insuficientes. O que nem sempre é admitido é que, em que pese a afirmação anterior, pela metodologia considerada *correta* é possível manipular conclusões de pesquisa, conforme expectativas de quem a realiza ou a patrocina, pela possibilidade de arbitrar sobre amostras e instrumentos de análise.

Freire fala insistentemente sobre o humano que, sabendo-se inacabado, busca

¹⁶⁶A aplicação rígida de modelos de compreensão do mundo empírico e a ausência de teorias orientadoras de análise da realidade são *equivocos científicos* inibidores da construção da verdade possível em determinada situação espaço-temporal.

formas de desmistificação da realidade, não raro posta como conhecida e controlada pelos cientistas. Os fatos sociais são *produto* de ações humanas, onde homens e mulheres produzem a sociedade da mesma maneira que são por ela produzidos enquanto atores e protagonistas da história assim como são por ela condicionados. E é por essa razão que em relações de interação não há lugar para pesquisadores separados do objeto de pesquisa, porquanto humanos com inserção social e com experiências que condicionam a visão de mundo e projetam o ponto de vista a partir do qual interagem com a realidade. É a visão de mundo que lhes possibilita os atos *científicos*, a natureza e a finalidade da pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos, enfim, os procedimentos nas investigações, tornando impossível imaginar cientista e seu objeto, a sociedade, separados, se o pesquisador é, ele mesmo, ser social envolvido em ações que modelam e transformam a sociedade e a realidade. Mesmo em contextos repressivos e autoritários, os fatos sociais e humanos acontecem surpreendentemente, *revoltam-se* contra tentativas de programação e controle,¹⁶⁷ reagindo à domesticação na medida mesma em que são criados por humanos capazes de pensar e agir desde sua própria autonomia, ainda que, por vezes, com medo, contraditória e sutilmente. O pesquisador, o educador, o líder político, o religioso ou o dirigente sindical precisam ser educados, processo que só pode vir do interior de sua prática social que nada tem de *fria, estática e imutável*. A opção metodológica é particularmente importante nas ciências humanas, onde avaliações quanto a *certo e errado* são mais arriscadas devido à complexidade que carregam. Deve-se à possibilidade de diversas interpretações à necessária compreensão de determinado fenômeno, o empenho das ciências humanas em promover pesquisas multidisciplinares, que envolvam campos vários do conhecimento e respectivos métodos, buscando captar dimensões diferentes de um mesmo problema, razão que justifica o trabalho conjunto de psicólogos e sociólogos, historiadores e antropólogos, economistas, geógrafos e educadores, entre outros, dando conta da tarefa de tentar capturar o real sob múltiplas dimensões.

3. Da investigação positivista à leitura de Freire: a *autoridade* do pesquisador pelo diálogo

Do exposto, percebo que é principal buscar entender como materializam-se processos de busca rigorosa e ética no campo da educação, por opção crítica de pesquisa.

¹⁶⁷Embora o tratamento *rigoroso* que parte da *academia* dispensa ao problema da disciplina, pude constatar, visitando escolas primárias e secundárias em Lisboa, que a sociedade acentuadamente assusta-se com o aumento da indisciplina e da violência escolar. A tentativa de *dominar* a problemática é permanentemente abalada por novas, dinâmicas e criativas atitudes *subversivas* dos alunos. Os homens surpreendem. Que bom! Pobre academia quando quer, com seu ritmo analítico, explicar a sala de aula, sob forma *engarrafada ou enclausurada*, quando a realidade é dinâmica e, por correspondência, surpreendente.

Para garantir espaço à surpresa, à imaginação e à interrogação, Freire tem indicações aos desafios metodológicos que se põem para pesquisadores em educação, comprometidos com a ética e com o rigor conceitual. É esta afirmação provisória que me movimenta à realização e organização desta parte do trabalho, elaboração que apresento com base em conceitos atados à ciência e à investigação científica com a perspectiva freireana. Em 1997 eu procurava na obra de Freire fundamentos para afirmar que neste autor encontram-se princípios que permitem elaborar caminhos investigativos e pensar a pesquisa em educação, coerentemente com suas opções filosóficas e epistemológicas e base ética. Àquela época, a professora Ana Maria Araújo Freire lembrava que o educador antes de sua morte afirmara que havia originalidade em sua proposta acerca de pesquisa-ação, participante, *alternativa ou metodologia crítica*, tendo por base a “*descoberta e construção do universo vocabular*” (Freire, 1978) e a definição dos “*temas geradores*” (Freire, 1982), originalmente pensados para educação de adultos. É desde o que afirmei que busco, centralmente em Freire, orientações para guiar a investigação aqui exposta, lembrando que a proposta de investigação crítica (Cicourel, 1990 e Becker, 1994), exige orientações, cuidados e definição de princípios. Em Freire, o diálogo é suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade. Freire traz à sua obra concepções de ciência, de investigação, de rigor, de conhecimento, de compromisso do pesquisador educador na descoberta científica e rigorosa do mundo, enfim, compreensão de elaboração histórica do saber, motivo fundamental da pesquisa comprometida com a diminuição dos problemas sociais limitadores da dignidade humana, ao falar do ensino que “*exige rigorosidade metódica.*” Para Freire, “*(...) o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.*” O que reúne educador e educando é o conhecimento, que é “*histórico*” (...). *Ao ser produzido, (...) supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente*” (Freire, 1997:31). A experiência do diálogo, com a mediação do conhecimento produzido, é fundante na *investigação*. O diálogo é indicador metodológico principal quando a proposta é investigação que envolve situações às quais a perspectiva positivista não é suficiente, por não conseguir captar elementos que não se mostram espontaneamente. Em especial, o diálogo é importante na medida em que a busca, mais do que cumprimento de rituais acadêmicos, é construção de alternativas à situação investigada, o que contraria, não raro, a cultura da pesquisa científica. A

importância do diálogo está na reflexão dos envolvidos, destacando que o que os aproxima é a possibilidade de, no encontro, desvelarem o mundo. O silêncio e o monólogo, próprios de parte das investigações, servem à perpetuação do saber como instância de poder de poucos *sábios* sobre outros, muitos, *ignorantes*. O diálogo, para Freire, exige amor,¹⁶⁸ humildade, respeito ao saber do outro e à crença de que somos capazes de construir a história e construirmo-nos no inacabamento existencial que nos é próprio, o que é verificável historicamente: os humanos vivem em diálogo,¹⁶⁹ embora dimensão não raro negada.

A metodologia que considero principal ao campo educacional, em processo de *desvendamento do mundo*¹⁷⁰ por teorias dialógicas como a freireana, é a que tem por tarefa a construção e a descoberta do objeto investigado de forma conscientizadora, que possibilite “(...) a apreensão da temática significativa e aprofunde a tomada de consciência dos indivíduos (...)”. A metodologia defendida é a que implica a “*superação inicial de qualquer determinação de princípio fixo. Os investigadores profissionais e o povo (...), no fluxo da investigação, fazem-se, ambos, sujeitos dela (...)*”. Para Freire, “*postura ativa na investigação*” corresponde a aprofundamento na “*tomada de consciência em torno da realidade*” (Freire, In Torres, 1979:129-30). Embora a reflexão de Freire vincule-se à descoberta de universo vocabular na perspectiva da construção de base simbólico-material à alfabetização, os referenciais à pesquisa repetem-se, o que é possível inferir de leitura hermenêutica de seus textos. Nessa investigação, o principal é captar o que as pessoas pensam sobre a realidade, possibilitando a construção de reflexões conceituais propositivas. É assim que a investigação é um ato de criação e não de consumo, porque dialógica, comunicativa e participante, razão pela qual o pressuposto é extraordinariamente antropológico e ético: “*não posso investigar o pensar do povo se não penso. Porém, não posso pensar autenticamente se o outro também não pensa. Simplesmente, não posso pensar pelo outro, nem para o outro, nem sem o outro*” (id:133).¹⁷¹ Teoria-prática e investigação: dimensões política, epistemológica e metodológica inseparáveis em Freire e condição de possibilidade à realização de pesquisa comprometida com a vida. É o que o autor reflete ao afirmar a

¹⁶⁸ *Amor docente* não no sentido de *quem não tem competência ama*, desautorizando a mulher/professora ao trabalho qualificado.

¹⁶⁹ Na infância as bases ao diálogo desenvolvem-se com maior espontaneidade, na ação e na linguagem. É fase de forte criticidade, de valorização da verdade, sem, ainda, considerar, suficientemente, *jogos de poder/saber/verdade*, constituídos e impostos pelo mundo adulto, quando nem sempre a *verdade é dita* e onde competição, egoísmo e individualismo são valores que se impõem.

¹⁷⁰ Freire questiona-se: “*por que o desvelamento (...) faz mal aos proprietários do mundo?*”

¹⁷¹ A seriedade com a qual é imperativo entrar em relação com o povo, leva Freire a afirmar: “*olha, se você não está disposto a levar a sério o seu trabalho com o povo, se aburguese definitivamente e vá enrolar as fileiras dos mentirosos, mas não se meta com povo, porque com povo não se brinca*” (Freire e Militantes da Base, sd:26).

impossibilidade da separação entre os dois momentos do processo: “*o da investigação temática e o da ação como síntese cultural. Esta dicotomia implicaria em que o primeiro seria todo ele um momento em que o povo estaria sendo (...) investigado, como objeto passivo dos investigadores, o que é próprio da ação antidialógica*” (Freire, 1982:214). A reflexão conjunta possibilita inserção crítica em processos de transformação da realidade. Há busca de reflexão com o humano e sobre o meio em que atua visando a produção político-epistemológica solidária, mesmo que nos processos investigativos existam momentos de reflexão individual do pesquisador, em que a elaboração do texto é parte quase de *construção solitária*. Freire, ao falar de atividades que o pesquisador leva a efeito dialogicamente, discorre sobre a atitude “*simpática*” que deve ter e o cuidado minucioso com que deve ir fazendo suas anotações: “*com seu caderninho de notas, à maneira de Wright Mills, vai registrando todas as coisas aparentemente menos importantes. (...) Vai registrando expressões do povo, sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento*” (Freire, 1982:123). Rosas destaca o movimento de investigação de Freire que parte do cotidiano e estabelece relações: “*não se pode dizer que Paulo Freire estivesse realizando uma pesquisa deliberadamente projetada (...) apenas seguia o cotidiano (...)*.” Para o autor, no entanto, “*(...) enquanto os outros se limitavam ao imediato, à busca de aprofundamento teórico ou de aperfeiçoamento instrumental, Paulo Freire estabeleceu relações.*” Para Freire, o imediato é incompreensível “*(...) fora de seu contexto histórico: espaço e tempo*”, fazendo do imediato “*uma referência privilegiada para construir o teórico*” (1996:560). Oliveira ratifica a reflexão de Freire falando de pesquisa e metodologia, tratando de educação popular. Propondo um roteiro investigativo, afirma que a partir da escolha do “*tema central da pesquisa (...) pelo próprio grupo (...)*”, inicia a abordagem que “*segue sempre um processo indutivo: partir da descrição e análise de situações reais e vividas, isto é, da experiência concreta de vida e de trabalho (...), para tentar explicá-las e reelaborá-las num quadro de referência mais complexo e abrangente.*” A pesquisa serve para “*(...) alcançar uma compreensão dos mecanismos de base que explicam o funcionamento da realidade social; favorecer uma aquisição de conhecimentos úteis ao processo de transformação dessa realidade; permitir um trabalho ao nível das estruturas de pensamento e de linguagem(...)*” (Oliveira, in Freire e outros, 1980:23-4). O fundamental, para Freire, é que os pesquisadores tenham afinidade (teórica e sensibilidade) com a investigação. Feitas as primeiras anotações, o pesquisador retorna ao local e retoma o contato com as pessoas, dando continuidade ao diálogo. Contrariamente às indicações positivistas, Freire, falando de experiências com equipes de pesquisa, na descoberta de elementos particulares e da necessária análise global de cada situação, afirma que “*a ‘cisão’ que fez cada um da realidade, no processo particular de sua*

descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo 'cindido' que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise (...)" (1982:124).

Perspectiva crítica e problematizadora em ciências sociais implica preceituar o pesquisador a assumir suas intencionalidades, não limitando-se a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas de determinado grupo social ou procurar prever o que seria necessário fazer com vistas à dissolução de conflitos e reforço à coesão social. A proposta é a reflexão desde tensionamento conceitual e ético. O principal é mergulhar na espessura do real, visando despertar nos sujeitos envolvidos o desejo de mudança, produzindo meios e processos necessários à sua realização. Assumo, com Freire, a premissa de que a forma hierárquica e desigual que se verifica na organização social hoje não esgota a realidade nem constitui o único real possível. Debaixo de todo o ordenamento social aparentemente imutável, fermentam, por vezes lenta e silenciosamente, alternativas e amadurecem rupturas. A compreensão é de que o que existe pode e deve ser mudado, a começar pelo próprio *movimento* que as pessoas estão fazendo (Freire, 1982, 1997 e 2000). Indispensável é interrogar constantemente a realidade, assumindo o direito e o dever à formulação de julgamentos de valor que conduzam à recusa de tudo o que, na ordem social, nega a liberdade e a autonomia, possibilitadoras dos movimentos sociais¹⁷² e das pessoas singularmente existentes. Ante realidades marcadas por relações de domínio e privilégio¹⁷³ entre pessoas e grupos, objetividade não pode mais ser sinônimo de descompromisso e imparcialidade, sob pena de transformar-se em cinismo insensível. Ante opostos presentes nas relações sociais, ser objetivo significa reconhecer e analisar os enfrentamentos e colocar-se a serviço da superação das estruturas que mantêm ou reforçam autoritarismos e desigualdades (Brandão, 1982 e 1984). Freire, com outros pensadores e educadores que investigam sob a perspectiva qualitativa, nunca abandonaram o rigor científico, tendo a ciência como categoria histórica, a serviço da produção de processos de superação da

¹⁷²Mesmo que outrora sob a égide de *autores* e, agora, organizados em *redes*, vale perguntar pela relação dos movimentos sociais com políticas institucionais e entendê-los não mais como meros *canais de transmissão* de ordens que devem ser seguidas por militantes, mas espaços produtores de *solidariedade*, particularmente na condição de *laboratórios sociais*.

¹⁷³A produção do conhecimento científico (a *verdade*) é fruto de relações de poder e dominação. Não raro, a verdade, que busca impor-se hegemonicamente, é produzida na forma de discurso científico, que, neste texto, não inclui conceitos de ciência e objetividade, como expressos em pareceres de comitês científicos, que Alves transcreve (coletado em projeto de pesquisa enviado à FAPESP): "1. *Pesquisas qualitativas são extremamente vulneráveis (...), dificultando (...) a confiabilidade, validade e reprodutibilidade do estudo (...)*; 2. *Esse trabalho dificilmente seria aceito para publicação em uma revista científica internacional. Penso que os recursos da FAPESP seriam mais adequadamente utilizados em pesquisas cujos resultados sejam confiáveis, válidos e reprodutíveis*" (1999:121). O questionamento em torno do sentido da ciência provoca avanços. Porém, os resultados de investigações científicas, enquanto *produto pronto* para ser apresentado ao consumo a quem precisa beber *informações fidedignas*, podem favorecer ao atrofamento do poder argumentativo na luta pelo entendimento do mundo e sustentar (racional e afetivamente) o que é feito pelos humanos. Corremos o risco de acitar *compreensões padronizadas* dos limites e possibilidades humanas no desenvolvimento e *enfrentamentos* no mundo. Não advogo, com isso, a favor de tentativas de

realidade injusta. Do espaço acadêmico, Freire fala que o rigor “*não é uma categoria metafísica. (...) é (...) histórica (...). A ciência que exige rigor, não é nenhum a priori (...) se constitui na história, como nós nos constituímos historicamente.*” A ciência é “*criação humana, histórica e social. Por isso mesmo é que todo o conhecimento que surge e é produzido agora (...) ao nascer já traz o ‘testamento’ que ele faz ao outro conhecimento que cedo ou tarde virá a superá-lo*”. O rigor de que fala refere-se a procedimentos “*com os quais nos acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento mais e mais exato.*” É por isso que “*a rigorosidade, enquanto aproximação metódica do objeto do qual nos oferece um saber cabal, não nasce de repente. Forja-se na história e implica uma prática em cuja intimidade há sempre a possibilidade de superação de um procedimento ingênuo anterior (...).*” Ante a insegurança que porventura a ciência provoca, quando se descobre que a mesma não oferece “*conhecimento definitivo*”, Freire afirma que ao experimentar-se “*essa obviedade cresce a curiosidade e a busca de um maior rigor na procura de achados mais exatos*”. Coerentemente com a adesão a não neutralidade da ciência, não admite que “*a participação democrática dos estudantes na (...) universidade*” possa denotar “*perda de rigor, como também aceito um outro tipo de relação (...) entre autoritarismo e rigorosidade. (...)*” Para ele, “*combater o afrouxamento, a superficialidade (...) e (...) estimular a responsabilidade do estudante no desempenho da tarefa fundamental na universidade - a de estudar, o que não se faz sem a criação de uma rigorosa disciplina, não significam a negação da participação democrática (...)*” (in Gadotti e outros, 1986:56-7). A importância da teoria a partir da qual a universidade coloca-se em situação de pesquisa é fundamental, apontando à origem da investigação e direção a ser adotada. A universidade deve gravitar em torno das preocupações fundamentais do que “*derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este (...) tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente (...); o outro, em que produzimos o novo (...)*” (Freire, 1994:192). Na investigação de base freireana, o imperativo é evitar o caráter de *invasão sobre o tema* a ser investigado, tornando indispensável criticar a atitude pela qual o “*invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação*” (Freire, 1980:41). Freire elabora tais reflexões tendo por base concepções de realidade, de ciência e opções metodológicas favoráveis à pesquisa alternativa, temas que reflete ao afirmar: “*conhecer uma dada realidade (...) enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta*”, assumindo demarcação conceitual ao afirmar que a “*realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados (...) em si mesmos. Ela é todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade(...).*”

Demarcado conceitualmente o campo e o percurso metodológico, Freire coloca-os ante a opção do pesquisador, afirmando que se a mesma “*é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.*” Essa opção inclui o outro como sujeito da investigação: “*não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento(...)*”. Defendendo envolvimento rigoroso e ético com quem o pesquisador realiza a investigação, Freire pergunta pela razão da produção científica: “*a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante (...). E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática*” (Freire, in Brandão, 1982:34-6).

As buscas e interlocuções que fiz durante aproximadamente dois anos com as professoras-alunas do Curso de Pedagogia/PFPL permitem-me inferir a favor da teoria freireana, particularmente da importância da construção de espaços escolares para criar tensionamentos conceituais incluindo a sistemática devolução das conclusões. A afirmação de Freire acerca de processos educativos que se realizam pela pesquisa (via de mão dupla) é fundamental na perspectiva da sustentação teórica da investigação alternativa. Em processos interativos intensos ocorriam trocas, leituras, problematizações de situações que, comuns às professoras, produziam estranhamentos ao observador. As reflexões ocorriam em processo de problematização consentido, o que só acontece por intensa, afetiva e efetiva aproximação, como bem apontam os teóricos da pesquisa-ação. A leitura de textos freireanos¹⁷⁴ mediou aproximações e o próprio confronto conceitual e ético produzido, base empírica que me permite afirmar que é indispensável falar de rigor e de ética na produção científica. Os seres humanos têm na ciência a possibilidade de avançar no conhecimento da realidade, pois a mesma não é apreendida por conexões imediatas e vulgarizadas, onde a essência e a forma fenomênica não coincidem, requerendo investigação rigorosa. A ciência tem sentido na medida que toma por imperativo desenvolver-se com o objetivo de solucionar problemas que os humanos enfrentam, cobrança freireana à Universidade, o que me leva, com o sempre esperançoso e *trabalhador* Freire, a afirmar que é possível e necessário pensar o *caráter científico*, seu papel e função a

¹⁷⁴Todas as professoras do Curso de Pedagogia/PFPL tiveram acesso à *Pedagogia da Autonomia*, obra que passou a ser referência para interlocuções diversas, potencializadora de encontros e reflexões, fecundadas pela experiência [enquanto conjunto de conhecimentos que constituem aquisições (inter)subjetivadas e acumuladas historicamente pelo percurso de vida] particular.

partir de compromisso ético. É possível a busca metódica, sistemática e reflexiva para compreender conexões e interconexões em cada fenômeno, tendo a ciência como uma atividade e um esforço humanos, objetivo-subjetivo, teórico-prático, quantitativo-qualitativo, na busca da descrição, explicação e transformação da realidade. Homens e mulheres, compreendendo assim as interconexões, buscam captar o real, entendê-lo e explicá-lo em suas relações, desde determinações e essências em que se envolvem. É por essa razão que é imperioso buscar entender, com assento no diálogo, como materializam-se os processos de busca organizada e rigorosa no campo da educação, tal como o fez Freire, nos anos 50, no SESI/Pernambuco, procurando a compreensão política e teórica da prática educativa,¹⁷⁵ que, progressista, não pode “*desconhecer a leitura do mundo que vêm fazendo os movimentos populares, expressa em seus discursos, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos*”. Nessa época, Freire preocupava-se com relações entre escola e família. Sua busca objetivava a compreensão que as famílias detinham da prática pedagógica das escolas e, por parte das escolas, as dificuldades das famílias. Do diálogo entre escola e comunidade Freire apostava em trocas, destacando a importância política da presença da família na escola a fim de construir canais de “*participação democrática de pais e mães na própria política educacional (...)*” (Freire, 1994:20). Essa crença, embora com *aparência ingênua* à conjuntura atual, carregava consigo a possibilidade de alojamento de espaços de resistência, tão necessários quanto a esperança e a organização das pessoas para enfrentar autoritarismos e atitudes diversas, negadoras da liberdade, escondidas em tecnicismos e licenciosidades. Em contexto de pesquisa com a participação dos pais na vida da escola, Freire fala de investigação que realizou com mil famílias de alunos, na área urbana de Recife, nas Zonas da Mata e Agreste e na *porta* do sertão de Pernambuco, localidades atendidas pelo SESI. A pesquisa colocava questões para pais sobre a relação que mantinham com seus filhos, em torno de castigos que aplicavam, prêmios, motivos, reações das crianças e mudanças produzidas. Fala da análise dos dados e da surpresa ao verificar a forte incidência de castigos violentos na área urbana de Recife, na Zona da Mata, no agreste e no sertão, não ocorrendo o mesmo em áreas pesqueiras. Quanto à baixa incidência de filhos castigados em áreas pesqueiras, Freire, sem romantizar a análise, captando dimensões humanas nem sempre positivamente *visíveis*, afirma que “*parecia que, nestas áreas, o horizonte marítimo, as lendas*

¹⁷⁵Beisiegel (in Fávoro e Brito, 1999:443) destaca que a participação de Freire nos projetos do MCP foi decisiva às orientações teóricas ao método de alfabetização de adultos. Rosas (1996:560) lembra a reflexão de Freire sobre “*leituras que o estimularam (...), as vivências de sua própria história e as decorrentes de suas práticas pedagógicas. Práticas formais como professor de Português e de História e Filosofia da Educação. Práticas informais, no SESI e em quantos locais teve a oportunidade de discutir com pais e*

sobre a liberdade individual (...), o confronto dos pescadores em suas precárias jangadas com a força do mar (...); tudo isso teria que ver com um gosto de liberdade que se opunha ao uso sobretudo dos castigos violentos.” Da autoridade dos pais, em sua tensa luta contra a licenciosidade e o autoritarismo, afirma que “*não sei mesmo até que ponto poderíamos considerar aquele comportamento licencioso, (...) ou se (...) os pescadores, ao enfatizar a liberdade, condicionados por seu próprio contexto cultural, não estariam contando (...) com o mar, em que e com que as crianças se experimentavam, como sendo as fontes dos necessários limites à liberdade (id:21).* Freire descreve o processo pelo qual realizava as incursões e análises procurando entender a relação entre a escola e a família. Da particular problemática dos castigos e prêmios e relações que derivavam entre pais e filhos, não minimizava necessárias *conexões* ou a tarefa de *juntar fragmentos*. Buscando compreender o comportamento dos pescadores em relação a seus filhos, identificou contradições: “*de um lado, se sentiam livres e arrojados, enfrentando o mar, convivendo com os seus mistérios (...); de outro, sendo malvadamente roubados (...) ora pelos intermediários que compravam por nada o produto de seu duro labor, ora por quem lhes financiava a aquisição dos instrumentos de trabalho.*” De conversas que mantinha com os pais, narra que “*(...) às vezes (...), me perguntava se não se inteiravam de quão pouco livres realmente eram.*” Em contexto com a escola, afirma que “*à época da pesquisa, indagamos sobre a razão por que vários alunos vinham faltando (...) às aulas. Alunos e pais, separadamente, respondiam. Os alunos, ‘porque somos livres’. Os pais, ‘porque são livres. Um dia voltarão’*” (id:20-1).

É de base empírica como a descrita que Freire vai refletindo e construindo referenciais para a reprovação do autoritarismo e da licenciosidade e à defesa da autoridade de pais e educadores. Em contraste às vivências dos pescadores, descreve e analisa situações identificadas em outras áreas, onde castigos desumanos eram impostos e variavam entre “*pôr as crianças amarradas em um tronco de árvore, prendê-las durante horas em um quarto, dar-lhes ‘bolos’ com grossas e pesadas palmatórias, pô-las de joelhos sobre caroços de milho (...)*”, do que os pais afirmavam: “*(...) ‘castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida’. ‘Pancada é que faz homem macho’*” (id:22). Freire produz análises buscando compreender a influência nas relações entre escola e sociedade e, em geral, ao “*processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia*”. Freire pensa o poder e o papel da escola: por um lado atribuindo-lhe um poder que ela não tem e, por outro, negando-lhe qualquer papel na organização social. Observa relações entre autoridade e liberdade, confirmando sua convicção de que, tanto pelo autoritarismo quanto pela licenciosidade, “*corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando em qualquer das hipóteses, contra a (...)*

democracia” (id:23). Freire avança na reflexão que produz a partir da pesquisa no que chama “*socialização dos achados*”, para buscar interferir no conjunto do sistema de ensino da região em que atuava. Na fala seguinte de Freire está disposto o caráter de relevância que tem a pesquisa, cuja base é parcela da realidade e possibilidade de generalização. Com os resultados da pesquisa, Freire organizou “(...) *um giro sistemático (...) onde mantínhamos escolas primárias (...) para falar a pais e mães em torno dos achados (...)*.” Era necessário não apenas “*comunicar*”, mas realizar *discussões “em torno do problema das relações entre autoridade e liberdade que necessariamente envolveria a questão do castigo e do prêmio em educação.”* O giro, incluindo “*a discussão com as famílias*”, iniciava com “*seminários tanto quanto possível rigorosos*” que visavam “*debater com as professoras a mesma questão. Redigia (...) um texto sobre disciplina escolar que, ao lado dos resultados da pesquisa, se constituiu no objeto de nosso seminário preparatório aos encontros com as famílias.*” Dessa forma Freire e sua equipe preparavam a escola “*para receber as famílias dos alunos (...)*” e com elas organizar discussões acerca de problemas como indicados (id:23-4), destacando *equivocos*, lembrando longas falas a pais e os “*cruzamentos*” entre resultados da pesquisa e teorias. Cita o exemplo do texto sobre *O juízo moral na criança* (Piaget) a partir do que defendia a “*relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos*”. Recorda o quanto isso falava de tensa relação dos pais com os filhos. Descreve detalhadamente a fala de um pai, ao ouvi-lo discorrer sobre a necessidade de amor e diálogo entre pais e filhos. Falou das *palavras bonitas* que Freire havia dito, questionando-o se sabia onde moravam, passando a descrever a “*geografia precária*” das casas onde as crianças eram castigadas, das dificuldades de movimentos, de espaços individuais, dos cansaços, “*da necessidade de dormir para o dia seguinte estar, de novo, em condições para o trabalho (...). ‘Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (...)*” (id:27). Segundo Freire, o “*erro não estava em citar Piaget (...)* estava, primeiro, no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes. Segundo, na quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente de mim” (id:25).

Foi principalmente o texto acima que me levou de maneira *diferente* às escolas das professoras-alunas do PFPL: a condição de possibilidade de realizar investigação conjunta para dar conta do desafio de produzir ciência a serviço da vida e das necessidades humanas. As condições a partir das quais movimentam-se as crianças de periferia e de zona rural, como Freire constatou, são as mais degradantes, tornando imperativa a instauração de processos de reflexão-ação-reflexão junto aos sujeitos com os quais atuamos. Lembro

condições sócio-econômicas degradantes que encontrei durante os percursos pelas escolas onde atuam as professoras-alunas: inverno rigoroso e lá estão crianças de 7 a 10 anos de *chinelo de dedo*, tremulando *de frio e devorando* a merenda. Crianças deste nosso Rio Grande, terra de *gente que sabe o que quer e aonde vai*,¹⁷⁶ com dedos e unhas que denunciam o duro trabalho que a *infância* realiza na lavoura. Lá estão crianças em salas de aula cujos móveis acusam o descaso com a educação, contexto em que a fome anda solta fazendo novas vítimas, física e intelectualmente. É a criança com fome, cuja representação familiar é de fracasso. O diálogo freireano, condição ontológica e epistemológica à investigação aqui relatada, impõe *encontros* com as comunidades escolares. É diálogo que nasce a partir da produção do mundo social que as pessoas realizam, o que ocorre em relação sempre tensa e dialética entre fragmentos e marcas estruturais que a sociedade carrega consigo, em suas desiguais relações de produção e formação cultural. Lá estão crianças em sua situação sócio-econômica, religiosa e de severos valores familiares, presas ao mundo adulto: pai/mãe, professor/a, pastor, padre, modelos e instâncias de produção social de suas subjetividades, visões de mundo, jeito de estar e agir em sociedade. A dependência cultural, que é possível constatar pelas escolas do interior atrela-se às instituições cuja autoridade impõe-se naturalmente, com tímidos questionamentos, diferentemente do que ocorre em contexto urbano onde o mundo da criança tem como autoridade central, não raro, a representação institucional produzida por meios de comunicação, embora em permanente mudança. Porém, da mesma forma, dizendo-se inspiradas em Freire, as professoras reorientam concepções e práticas curriculares por produções críticas extraídas do próprio contexto em que se situam, experimentando atos coletivos de descentralização do poder, perseguindo conquistas a favor da autonomia. Restam questionamentos densos em torno de possibilidades e limites da escola e as próprias análises que realizamos, inclusive pela elaboração de teses de doutorado, com o que é fundamental discutir fatores políticos que querem dar forma à educação para a liberdade. Com Torres é necessário perguntar: “*se o sistema escolar é uma arena de luta nas formações sociais (...), quais são os espaços reais dessa luta? Isto é, os espaços que contribuirão para o processo da organização política do oprimido existem?*”. Da mesma forma, é substancial inquirir quais as possibilidades da escola: se, “*paradoxalmente, esses espaços contribuirão para o processo de legitimação do estado capitalista através de um sistema indulgente do estado, mas sistematicamente obstruindo seus elos orgânicos com a classe trabalhadora e os movimentos sociais?*”

¹⁷⁶. Anotações em *diário de campo/98*.

(1998:95-6)

Vivências e cotidianos escolares é o que dá contexto à sala de aula que, condicionada mas não determinada, é referência para formação e intervenção social. Desse contexto é possível justificar a defesa da autoridade, competente e ética, para assumir a tarefa da problematização da situação em que se encontram as pessoas, tanto rotuladas *marginais* quanto incluídas nos processos produtivos, desafiando os envolvidos, além de sonho e denúncia, à construção coletiva de alternativas de vida digna. É necessário considerar valores que constituem o *façer* da escola, que regula as condições de autonomia ou submissão a que estão expostos alunos. Valores que parecem constituir repressão à heterogeneidade pela apresentação monolítica e estereotipada de representações do mundo social, político e da produção em que estas crianças estão envolvidas, o que impõem afirmar que “...a relação pedagógica, tal como esta tem sido historicamente construída - não somente faz do professor (...) um exemplo moral (...), mestre do saber, mas também como um agente qualificado e privilegiado que confere a seus alunos, através de lento processo educativo, um estatuto de sujeitos” (Álvarez-Uría, 1996:41). É por isso que lendo o texto freireano como concepção política, como “(...) uma forte influência (...) ou sinônimo do próprio conceito e prática de pedagogia crítica” (Giroux, 1998:191), reafirmo a oportunidade política e pedagógica de (re)visitar e refletir conceitos como liberdade e autoridade, frente a dogmatismos e licenciosidades que cercam vidas. Da mesma forma, oportuno é procurar demonstrar que Freire tem um *projeto de investigação dialógica*, com o que busca transformar o espaço da sala de aula, não separado do mundo (racionalmente impossível) como instância à reunião de pessoas em torno de processos de construção de vida para todos, pela formação à liberdade.

4. Base metodológica ao diálogo problematizador: relações entre liberdade e autoridade

Ante o projeto de reconstruir os conceitos de autoridade e liberdade a partir da leitura de Freire, a tarefa companheira durante a elaboração deste texto foi problematizar a dogmatização de constructos autoritários e licenciosos. O texto freireano exige leitura hermenêutica, filosófica e política, tarefa executável com a instalação de diálogos para questionar cotidianos e elaborações teóricas. Junto à obra freireana, o diálogo com as professoras-alunas citadas, a partir de concepções e práticas, textos e contextos culturais diversos, juntamente com as comunidades em que desenvolviam o seu trabalho, foram fontes à presente produção porque remeteram constatações à elaboração conceitual. A relação dialógica aqui defendida possibilita aproximar esta reflexão à possibilidade de compreensão da relação teoria/prática. Uma professora do Curso de Pedagogia/PFPL,

durante uma das visitas à sua escola, quando falávamos de suas relações com os alunos, afirmou: “o problema é que a teoria na prática é outra.” O que afirma a professora, ao revelar tensa relação entre teoria e prática? Uma das compreensões correntes dá conta de que a teoria determina a prática. A teoria diz algo que pode ser feito na prática, equívocando afirmar a absolutização do reinado da idéia sobre a história. Uma segunda concepção afirma que a teoria deve submeter-se à prática. A compreensão do mundo faz-se pela descrição de fenômenos da prática, reservando à escola a tarefa de descrição do mundo e reprodução, política e epistemológica, do status quo do saber e dos valores. Um tensionamento das perspectivas acima leva-nos ao que podemos denominar perspectivas não excludentes que, de forma dependente e mútua, complementam-se. O desafio é a reflexão permanente da prática e revisão constante da teoria, o que presentifica o já clássico conceito de *práxis*. A obra de Freire mostra *tensões da vida*, apontando para a construção histórica humana em luta permanente em relação à própria ignorância e contra imposições culturais. Essa construção dá-se no próprio limite histórico que foi e vai sendo imposto por forças hegemônicas, de maneira sempre renovada. A reflexão conjunta tem como condição a intermediação da teoria (prática refletida) possibilitando a atuação crítica na perspectiva da transformação. O diálogo qualificado pode reunir pessoas em torno do desvelamento e construção de sentido do mundo e da sustentação do que fazem, o que inviabiliza o ato de desligar a pesquisa do ambiente social, enquanto ação científica e transformadora, que só pode ser desenvolvida por trocas: valores, sonhos, subjetividades, desafios à produção de alternativas de vida *em cena*. A questão principal para pesquisadores é se é possível discutir o caráter da atividade científica (*a serviço de quem está a ciência que ajudo a construir?*). Para Freire, é decisiva, ao diálogo e compromissos com a pesquisa, a coerência, expressa na prática de produção conceitual do mundo (Freire, in Brandão, 1982:34-6). O projeto de problematização do mundo que propõe, ao falar da necessária recuperação do tema da autoridade docente na agenda da escola, leva em conta a elaboração e implementação de processos de regramento de práticas pedagógicas dos sujeitos escolares (professores, direções e demais especialistas, não raro *especialistas especialmente especializados*), sob o clássico entendimento de fiscalização e exigência, controlado pelos sistemas reguladores dos tempos e dos espaços. Reflexão relevante porque problematiza componentes pedagógicos condicionadores do cotidiano educativo, da prática das relações de poder na escola; problematiza o enfrentamento que a escola tem feito em relação a jogos de interesse e resistência, em seus limites e em relação macroestrutural. Da proposta de investigação

desenvolvida por Freire há uma condição epistemológica e moral: a discussão com os envolvidos. É por essa razão que o processo que desenvolvi com as professoras-alunas foi dialógico. Com a interlocução com Freire, o objetivo foi a construção de referenciais teóricos que possibilitassem compreender um pouco da organização da escola em sua relação entre a liberdade das pessoas e a necessária relação institucional que as mesmas *devem*, produzindo práticas diferenciadas no âmbito da escola e do conjunto das relações sociais, o que requer considerar as diferentes competências que circulam nos espaços da escola, nos movimentos de pais, alunos, professores e direção e que fazem o jogo do poder e do saber, condição de possibilidade à construção de imperativas clarezas.

4.1. Mediações metodológicas freireanas a partir da prática da investigação crítica

A proposta foi pôr sob tensão conceitual concepções e práticas autoritárias e licenciosas na produção do conhecimento e formação à participação consciente, de homens e mulheres, na construção da história, atuação que pode ajudar a produzir novos conceitos econômicos, políticos, pedagógicos e éticos. O estudo investigou o cotidiano de escolas públicas de Municípios da Região Sul/RS, urbanas e rurais, escolhidas por critérios de *disponibilidade e distribuição geográfica*, não seguindo convencionais trajetos e roteiros de apresentação¹⁷⁷ de dados oriundos da base empírica, porque privilegiou a reflexão, em seu sentido mais radical, tensionando o conteúdo oriundo das fontes citadas. Não está afirmado o grau absoluto do acima dito, quando a proposta de reflexão dialógica é diretriz metodológica eleita. Ante tal diretriz, os encontros com as professoras citadas¹⁷⁸ foram mediados por *conversas informais*, entrevistas semi-estruturadas, observação de sala de aula, entrada e saída dos alunos, recreio, hora da merenda, sistema de avaliação e outras situações recorrentes em ambientes escolares. A *vida* da escola busquei que fosse tempo de observação e contato para registros em *diários diversos*. Os dados foram organizados a partir de conceitos e categorias identificados e definidos durante a pesquisa, sem negar que os mesmos tenham surgido a partir de referenciais teóricos que sustentam análises da questão em discussão, mantendo a teoria freireana como centralidade. As entrevistas transformaram-se em instrumento importante ao estabelecimento de diálogos. Na

¹⁷⁷Sem descartar futuros trabalhos, a proposta é *trazer para este texto*, a partir do conceito de diálogo freireano, interlocuções com as professoras sempre que necessário, destacando: a) os conceitos aqui expostos e discutidos (centralmente autoridade e liberdade) têm presentes falas, concepções e práticas de professoras do Curso de Pedagogia/PFPI; b) outras reflexões/estudos impõem-se, considerando a riqueza dos dados que a pesquisa proporcionou; c) dados, inclusive quantitativos, aparecem neste texto.

¹⁷⁸Os encontros provocados por esta investigação assumiram caráter dialógico mediados por conceitos freireanos, dimensões ontológicas e históricas, faculdades constituintes e constituidoras de humanos em sua relação de reflexão e construção do mundo.

perspectiva freireana, a entrevista caracteriza-se pela interação dialógica entre entrevistador e entrevistado, onde há confrontos epistemológico, político e ético em torno do objeto específico, mediador do encontro acerca das amplas relações que dão contexto às ações singulares. É por isso que a entrevista não obedeceu a ordens rígidas de questões. Esses contatos imediatos e problematizadores permitiram trocas em tempo real entre pessoas, por conceitos, tornando possível aprofundar questões não previamente determinadas, que aportavam como necessárias durante a coleta de dados. A entrevista, quando mediada por diálogos, trocas e construção de alternativas aos problemas em estudo, pauta-se por respeito humano profundo. É processo que provoca interação entre sujeitos, podendo construir, já na troca de informações, alternativas ao problema em questão, como é o presente estudo. Foi fundamental, durante as próprias entrevistas, anotar e discutir com as professoras seus gestos, expressões, entonações, sinais, hesitações, alterações de ritmo, toda a comunicação não verbal, que, capturada, era devolvida em forma de nova pergunta para novos diálogos, ciente de que “o gravador não capta a visão, o cheiro, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (Bogdan e Biklen, 1994:150). Códigos que, nem sempre dominados pelas professoras, oportunizaram aprofundamento teórico, partindo de suas concepções e práticas. Os registros (gravações ou escrituras decorrentes de entrevistas, falas, atividades em sala de aula) mostraram a fecundidade do diálogo: ontologicamente fundante e metodologicamente principal às investigações em educação.

Do dito a respeito da entrevista, ocorreu com a *observação*,¹⁷⁹ que, compartilhada com as professoras e seus alunos, assumiu importante papel e várias formas, a partir da explicitação de propósitos. Foi o que aconteceu, não raro, quando desempenhei papéis diversos nas salas de aula das professoras. Sem perturbar padrões comuns de comportamento ou alterar ambiente e hábitos das pessoas envolvidas, assumia papel de professor ou organizador de atividades, a partir do que registrava elementos disponíveis, sem atenção exclusiva ao objeto particular em estudo, acompanhando mudanças que ocorriam na medida em que aconteciam trocas, em particular mediadas por leituras e reflexões, tendo no *texto* freireano a fonte principal. É fundamental anotar que, à medida em que as professoras tornavam-se *partícipes* do problema pesquisado, suas experiências apareciam como *únicas*, singulares e assim redirecionavam, não apenas o programa da pesquisa, mas as próprias questões eram alteradas e aprofundadas. Nesse sentido, o papel

¹⁷⁹Quanto à *observação*, uma dúvida: é necessária porque a palavra de quem é observado é insuficiente ou porque não é

da teoria, creio, supera um limite apontado por especialistas em metodologia de pesquisa: a teoria tensiona a relação imediata e concorre para evitar que as reflexões reduzam-se às experiências do pesquisador e sujeitos envolvidos. As professoras aceitavam discutir a prática que realizavam partindo de mediações, particularmente com o texto freireano. A disponibilização de textos escritos e o embasamento teórico do pesquisador revelaram-se principais, particularmente em relação à produção de hipóteses a partir das quais eram produzidas questões que nos reuniam em discussão no nível dos espaços próprios das atividades em que as professoras envolviam-se com formação inicial e onde eram professoras. Há uma questão nuclear que merece investigação: provisoriamente afirmo que as estratégias utilizadas durante a produção deste texto ajudam a não limitar julgamentos e interpretações de dados apenas em correspondência com o pensamento, as opções e os critérios do pesquisador. A preocupação constante era com o registro do que ocorria na discussão, a partir do exame de fenômenos, condição de possibilidade de produção de situações de atentas perspectivas de sujeitos olhando ao que pensam e fazem. É a busca da explicitação do não visível imediato e provocação de *latências* (Melucci, 1989:63), pela interação de pessoas, mesmo no “*interior das condições estruturais*” em que estão inseridas, o que leva Thiollent a afirmar que a investigação crítica alternativa “(...) *é um tipo de pesquisa social com base empírica (...) realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação (...) estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo*” (1985:14). A proposta provocou interferências fortes das professoras-alunas na problemática refletida no decurso da investigação e após a sua conclusão, também porque os encontros carregam consigo imperativos de afetividade com as pessoas envolvidas. A problemática da autoridade mexia com a vida pessoal e profissional das professoras, razão pela qual, é provável, apareceram *medos*, explicitados ou não, que se traduziram na baixa adesão à proposta investigativa original. É temática que mexe com o interior da escola e com concepções e práticas de salas de aula. Cada professora foi desafiada a refletir a sua prática, reconhecendo que a explicitação acerca do exercício da autoridade docente não se esgota na própria escola.

Para fundamentar política, epistemológica e eticamente a metodologia crítica de pesquisa, recordo que Kurt Lewin, na década de 40 do século XX, nos EUA, afirmou que não é possível patrocinar ou praticar *ações sem pesquisa e a pesquisa é inviável sem ação*. A idéia de mudança está presente, tendo relação com a escritura deste texto, o que caracteriza este

paradigma¹⁸⁰ metodológico pela intervenção social. Conforme Barbier (1985), buscando conhecer a *práxis* do grupo e pelo grupo, o objetivo é possibilitar saber mais para melhor intervir na realidade. É fundamental considerar a relação sempre dialética entre pesquisador e objeto da pesquisa, a partir do que o conhecimento é construído, na *práxis*, quando o material é organizado, analisado e reconstituído pela ação refletida. Fundamental é apreciar o material simbólico prático e fenômenos considerados marginais, não pouco rejeitados pela sociologia positiva. Pela análise dialética, cada momento deve ser entendido no conjunto das contradições dinâmicas, sempre relacionadas às condições de totalidade. A reflexão de Barbier remete a pesquisa ao campo da intervenção política em função de sua tarefa, como dito por Martins, de *juntar fragmentos* a partir do objeto, aqui, que é discutir conceitos como autoridade e liberdade e do objetivo de problematizar o mundo da escritura e da prática social. Thiollent (1985:7) concebe essa metodologia “orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”, com a condição necessária de superação do modelo de investigação pela *observação positivista*, o que leva defensores do paradigma tradicional verem na pesquisa-ação o perigo do rebaixamento e manipulação do nível científico. Embora a academia conteste o receio positivista, entendo que o mesmo deve ser considerado. É o que Denzin (1997) defende em seu texto sobre *Etnografia Interpretativa*, ao propor o *pós-estruturalismo crítico* como saída ao impasse, afirmando que um novo conjunto de critérios é necessário, contrariamente aos modelos positivista e pós-positivista. Thiollent, apontando para nova perspectiva, lembra que a teoria não é desconsiderada: “embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica (...) não faria sentido” (1985:9), indicando intensa e “explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”. A situação social e as questões de origem orientam a investigação, objetivando ao menos “(...) esclarecer os problemas da situação observada”. A pesquisa não se limita “a uma forma de ação (...): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos (...)” (id:16), com o desafio de produzir tensionamentos conceituais com o que se envolvem pesquisador-pesquisado, avançando na produção coletiva de alternativas a problemas *investigados*. É o que Martins, com a sabedoria de quem refletiu Heller (*Sociologia da Vida Cotidiana*), afirma ao refletir a “passagem do homem da condição de objeto à condição de objetivo. Na produção intelectual, essa passagem significa emancipar o

¹⁸⁰Realço a necessária reflexão em torno de possíveis *transições paradigmáticas* (não as que estão em curso por algum *pós* sem referência), fundantes à reflexão em torno do humano no mundo.

outro da condição de objeto, por meio de nossa própria emancipação, como intelectuais, da condição de tutores do conhecimento” (1989:137).

A academia especializou-se na acumulação e armazenagem de conhecimento *em lugar seguro* (bibliotecas, livrarias, CDs), cujo acesso¹⁸¹ continua reservado a iniciados. É por essa razão (por contingência e não por liberdade) que é imperativo que a investigação produza alternativas aos problemas pesquisados, nem sempre imediatamente visíveis, cujos relatórios possam servir à produção de referências desde o singular concreto pesquisado. Com a interação investigativa de base empírica aqui produzida e refletida creio ter cumprido, embora parcialmente, com objetivos acima discutidos: a produção do conhecimento, o avanço na tomada de consciência das pessoas envolvidas e a produção de alternativas ao problema particular que nos envolveu. Nesta investigação, os envolvidos desempenhamos papel ativo na solução de problemas relacionados com o *corpo empírico* que buscava desvendar e produzir referências para pensar a relação entre autoridade e liberdade. O *caráter coletivo*, seguindo Thiollent e Freire, marcou o processo, sem abandono da dimensão objetiva, sendo, a ação proposta, fruto de exigências da situação em questão, com o que evitei o conceito de *objetividade estática*. A relatividade observacional, compreendendo a realidade não fixa, pronta e com leitura única, foi conceito vigoroso que nos acompanhou. A objetividade, enquanto *descrição densa*, de constatação ampla, foi referência conceitual presente. A própria problematização, enquanto orientação metodológica, inseriu-se com base em referências conceituais produzidas pelos tensionamentos mencionados. Elliott ajuda a refletir os caminhos trilhados, ao descrever características a partir do que os próprios educadores podem desenvolver atividades de reunião e descrição de dados, análise, reflexão, bem como de construção de atitudes propositivas ante o problema em questão. Seguindo trajetórias percorridas pelas escolas, é possível confirmar o que o autor aponta: conquistas materializadas pela investigação, pois a pesquisa analisa “*las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas (...), se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados (...)*”. O objetivo “*consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema*”, adotando “*una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda de problema práctico en cuestión.*” É o que possibilita a relação com um “*contexto de*

¹⁸¹Os códigos principais do conhecimento continuam guardados em cofres de segurança, semelhantemente ao que ocorria na medievalidade, com campanhas contra a assunção da imprensa escrita, que enfraqueceria os donos das *bibliotecas*. Se a imprensa prosperasse as pessoas já não acorreriam aos castelos ou às catedrais do conhecimento e tornar-se-iam independentes.

contingencias mutuamente interdependientes (...), hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás (...)". Segundo Elliott, a investigação aqui proposta ajuda a interpretar o problema que está sendo analisado desde o ponto de "vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema", o que torna a teoria mediadora principal. O diálogo, bem próximo ao que Freire defende, é o que dá status de validade e legitimidade à investigação, a mesma razão pela qual se impõe um "flujo libre de información" entre os participantes (1990:24-6). A proposta é a emancipação dos sujeitos envolvidos por questionamentos que partem da experiência e produzem confrontos epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos. Nessa empreitada investigativa há um desafio, um trabalho de fôlego a ser enfrentado, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos (Bourdieu, 1989), por toda uma série de correções e emendas, sugeridas pelo conjunto de princípios teórico-práticos que orientam as opções. Na investigação que trago para esse texto o desafio foi inquirir para propositivamente atuar intervenções sócio-pedagógicas.¹⁸²

Importa reconhecer que a crítica à abordagem positivista realizada por concepções alternativas de pesquisa não significou, necessariamente, avanços qualitativos na produção de conhecimento. Para uns significou declínio do nível de exigência. Para Fonseca (1999:62), as metodologias qualitativas não realizam esse *avanzo* quando assumem, como alternativa científica, o "individualismo metodológico", cuja tendência é "isolar o indivíduo de seu grupo social", afirmando, com Lévi-Strauss, que as condutas individuais não são simbólicas por si mesmas, mas tão-só condição para que "sistemas simbólicos" coletivos constituam-se. É necessária e urgente a superação da visão maniqueísta entre as perspectivas qualitativa e quantitativa. É o que apontam Delas e Milly (1997) ao afirmarem que a observação *in situ* tem limites, particularmente ao excluir a validação estatística. É o privilegiamento do senso vivido e experienciado, pelos interacionistas, negligenciando outras formas de poder ou dominação, incapazes de analisar as condições de integração macroestruturais. Um dos principais desvios da metodologia crítica, em particular do interacionismo simbólico, relaciona-se à opção subjetivista, que enfraquece a própria corrente interacionista. Com o redimensionamento do lugar dos atores sociais, a análise de relações de sala de aula, por exemplo, não raro ali a investigação esgota-se. Ao mesmo tempo, Delas e Milly atribuem importância à perspectiva de *investigação interacionista* dada sua fecundidade, capacidade de

¹⁸² As professoras com as quais interagi revelavam, ao final do trabalho, que passaram a *se questionar mais*, entendendo o desafio de superar o senso comum, sem negá-lo, e a possibilidade da construção de *ingredientes, e não receitas*, para enfrentar a relação entre a sua tarefa de autoridade ante a liberdade, cativadas por forte convocação ética à produção de respostas e verdades.

aproximação das micro situações, suporte necessário às análises macroestruturais e à possibilidade de generalização. A proposta agrega a refutação de análises mecanicistas e reflexões que se esgotam nas microrrelações. Há pressuposto básico que estabelece o “*comportamento científico, pedagógico e antropológico*” de pesquisadores que optam por realizar *investigações críticas*: refiro-me à humildade,¹⁸³ condição indispensável à definição do problema, estratégias utilizadas, e da análise, aplicação e utilização dos resultados.

Por fim, lembro que a dimensão de pesquisador-educador que Freire insistentemente expõe, é compartilhada por Humbert (1975:91 e ss) ao propor que os animadores da pesquisa e os pesquisadores devem colocar-se em situação de escuta e a serviço da atividade de construção do objeto e das estratégias de investigação. Afirma que há influência recíproca entre pesquisadores e sujeitos da investigação quanto à conscientização que vai se realizando na medida em que a pesquisa é desenvolvida. Tais conceitos acompanharam-me na forma de *imperativos políticos, morais e epistemológicos* durante este trabalho de pesquisa. Assim, a alternativa de pesquisa aqui refletida, produtora de referências conceituais ao que aqui apresento, recusa neutralidade, objetividade positivista e postulado do distanciamento entre sujeito e objeto, provocando a inserção do pesquisador no meio e a participação efetiva e afetiva da população pesquisada na geração do conhecimento, em processo de educação e ação coletivas, o que (Haguette, 1987:95) requer a defesa de princípio ético pela necessária *geração científica* que não pode ser propriedade de grupos dominantes ou donos de patentes, mas socializada na produção e uso.

4.2. Contextos inquietantes que situam diálogos com professoras-alunas

As professoras com as quais dialoguei em torno de conceitos e práticas que envolvem autoridade e liberdade, à época¹⁸⁴ freqüentando o Curso de Pedagogia/PFPL, atuavam com séries iniciais, vinculadas às Secretarias Municipais de Pelotas, São Lourenço do Sul, Encruzilhada do Sul, Amaral Ferrador, Santa Vitória do Palmar, Morro Redondo, Capão do Leão, Santa Ana da Boa Vista, Piratini, Turuçu, Canguçu, São José do Norte, Caçapava do Sul, Pinheiro Machado e Rio Grande. São mulheres, esposas, mães, trabalhadoras rurais¹⁸⁵ e urbanas, que têm histórias *prá contar*, o que contextua o que fazem e

¹⁸³A humildade para Freire, condição de necessidade política, pedagógica e epistemológica da docência, é a capacidade de não afirmar algo que não se sabe, assumindo a necessidade da pesquisa e não sonegar informação quando se sabe. Humildade não é sinônimo de *paralisia*.

¹⁸⁴Uma das alunas, no decorrer do curso, foi desligada face avaliação de sua prática pedagógica, ratificada pela SME respectiva. As atitudes da professora incluíam agressões físicas a alunos por ela atendidos. As demais colaram grau em março/99.

¹⁸⁵A atividade rural para algumas professoras é *complemento de renda*, como *professoras da roça*. Para outras, é *lazer*.

pensam enquanto professoras-alunas, com *vontade de vencer e ser mais*, com desejos, crenças, capazes de juízos de valor e realidade, com motivações para agir. Com o objetivo de aprofundar discussões com as educadoras em curso de graduação em torno de componentes teóricos freireanos, em particular autoridade e liberdade e sua interferência na construção do conhecimento e no processo de formação humana, em julho/97, em sala de aula, apresentei o projeto, a partir do que instauramos diálogos sobre a importância da investigação. Os encontros iniciais visavam discutir a oportunidade da temática a ser investigada, e a participação de cada sujeito no processo. O grupo manifestou-se favorável à inserção na pesquisa, entendendo ser discussão necessária à escola, em que pesem dificuldades que demonstravam para falar do seu jeito de ser em sala de aula, em particular quando a discussão girava em torno de autoritarismos e licenciosidades. Desses encontros, as falas incidentes foram: *“é um tema de fundamental importância”*; *“é um problema com o qual convivemos diariamente na sala de aula”*; *“gostaria de participar da pesquisa, pois, às vezes, é difícil não ser autoritária, porque a turma tem dificuldades de aceitar o limite”*. Em agosto/97 apresentei questões às professoras, com o objetivo de iniciar diálogos e provocar a definição das participantes das etapas seguintes à investigação. As problemáticas apresentadas e discutidas, dentre outras,¹⁸⁶ visavam a descrição da escola e situações diversas julgadas principais à reflexão. O documento, recordando discussões conjuntas em situação de formação, perguntava pelo desejo de participar de pesquisa sobre autoridade docente e sua relação com a liberdade, por meio de observações, entrevistas etc. Propunha que opinassem em torno da importância da reflexão, descrevendo brevemente suas práticas pedagógicas. O texto procurou problematizar a temática ao perguntar pela autoridade que têm educadores no processo ensino-aprendizagem, na seleção de material e na instalação de processos de organização da aula. O proposto era que relatassem situações e produzissem a sua condição de autoridade em sala de aula, descrevendo a organização e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, questionando se a relação com educandos havia mudado a partir da frequência ao Curso de Pedagogia. Chamando Freire para o diálogo, eu afirmava que o autor fala da necessária autoridade do educador, perguntando se elas, professoras, conheciam a obra do pedagogo. Se afirmativo, indagava se assumiam a pedagogia freireana em aula, solicitando que destacassem conceitos que consideravam importantes: de que forma dá-se o domínio da classe, a avaliação da aprendizagem e o

¹⁸⁶O documento citado foi distribuído a todas as professoras-alunas e trabalhado individualmente, após discussão geral. Houve, em etapas seguintes, nova discussão geral, a partir do que iniciei processos de contato com a sala de aula das

papel dos conteúdos e como se dá a relação com os educandos. Por fim, indiquei que relatassem como eram desenvolvidas as suas aulas, destacando representações de *poder, autoridade, autoritarismo, licenciosidade e liberdade*. O objetivo, declarado, era construir referências para definir critérios para observações e diálogos posteriores. Os resultados não coincidiram com o que eu esperava. Apenas duas professoras devolveram o documento. As explicações recolhidas falavam de “*tema difícil*”, que “*é preciso pensar a questão*”, “*é necessário ler a obra de Freire*”, “*quero participar porque tenho problemas em sala de aula, mas preciso ler Freire*”. Uma hipótese que eu havia anotado para o trabalho, a partir do *exercício* acima, foi confirmada: a explicitação conceitual, de onde o pesquisador move-se, produz comportamentos e instala condições para diálogos reflexivos. A afirmação tem por base manifestações e falas espontâneas a que tive acesso, desde explicitação do projeto de pesquisa e do campo teórico com o qual movia-me. Freire é conceito que problematiza a vida e representações que as pessoas fazem de si, de seus comportamentos e teorias e da organização social.

A partir de encontros e manifestações favoráveis à participação, iniciei a análise de documentos,¹⁸⁷ naquele momento já produzidos pelas professoras, para destacar concepções de autoridade, autoritarismo, licenciosidade, liberdade e poder, ali descritas e refletidas. O processo da análise do documento produzido pelas professoras-alunas envolveu todo o grupo. Durante o período de um ano e meio, a contar de julho/97, passei à leitura, destaque e análise da metodologia de sala de aula, da relação pedagógica, refletindo concepções e práticas de autoridade, autoritarismo e licenciosidade e espaços, negados ou não, de liberdade, desde documentos individuais, como exigência curricular do curso. Em fases seguintes da investigação, busquei caracterizar a construção de relações de poder em sala de aula, partindo de concepções e práticas de quatorze alunas-professoras,¹⁸⁸ através de observações, entrevistas, diálogos diversos, de maneira tão sistemática quanto possível,¹⁸⁹ previamente definidos ou não, por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula ou não. As visitas às escolas cujas professoras declararam desejo que suas salas de aula e histórias humanas e profissionais fossem pesquisadas e *devassadas*, tiveram início também

professoras selecionadas.

¹⁸⁷Durante o segundo ano de atividades no Curso, as professoras-alunas documentaram suas trajetórias enquanto *mulheres educadoras*, oportunizando análises dos destaques realizados a partir de debates e escritos que projetaram.

¹⁸⁸Não apenas número, mas mulheres *inteiras*, das quais, espero, tenha ajudado a “*fazer falar a vida*” (Fonseca, 1999:61). Aqui está a tentativa de *juntar fragmentos*, buscando apontar (sem a sistematização convencional ou referências isoladas) elementos relativos ao lugar *onde foram formadas* as professoras, à educação que receberam, à geração que pertencem, à classe social de que fazem parte etc., categorias que possibilitam generalizações.

¹⁸⁹Com o compromisso de apresentar *regularidades dialógicas*, *excluo* imperativos de análise por padrões positivistas de

em julho/97. Observando critérios que contemplassem o maior número de regiões, passei a visitar também professoras que não haviam declarado desejo de partilhar comigo suas experiências e concepções envolvendo autoridade, liberdade e a organização de suas salas de aula, visitas realizadas sistematicamente com professores supervisores da FaE. Os achados são os mais significativos para pensar a escola pública: seus problemas, conflitos, descobertas, escondimentos e silêncios, diálogos, equívocos teórico-práticos, relações legítimas ou não, dúvidas e invasões academicistas,¹⁹⁰ para pensá-la como espaço de resistência, de narrações, discursos e vozes, de problematização da ordem, de germinação da utopia, da liberdade de pensamento etc (Vicente, 1990:174). As representações que as professoras faziam de si e de seus trabalhos profissionais indicam a possibilidade de compreensão de um mundo onde a hierarquia, burocrática, formal e autoritária, é marcada por essência e excelência e, juntamente com a tradição, balizam a formação. Caem sobre os mundos das professoras o peso da burocracia e o imperativo da crítica do que vivem e fazem. Seguindo o campo acadêmico e religioso, tudo deve passar pela crítica, para o que (Lima, 1998:16) Freire é companheiro: “*a crítica à ‘educação bancária’ (...), a partir de uma pedagogia da libertação, da participação e da discussão, da intersubjetividade, representa um dos mais violentos (...) ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação*”, possível também porque a burocracia “*acua em vão o indivíduo, o singular, o ‘desviante’. A organização não pode exterminar a vida espontânea e o desejo*” (Lefebvre, 1967:376).

Assim, a partir de março/98 passei às observações e entrevistas (Anexo I), com anotações preliminarmente em *caderno de campo*, de atividades de sala de aula das professoras que se disponibilizaram à pesquisa ou que foram sendo *cativadas* para o debate.¹⁹¹ Junto às visitas, além de discutir razões porque não haviam retornado o documento inicial, examinando suas disposições para participar ou não da pesquisa, de pronto iniciávamos diálogos em torno de práticas e avanços conceituais, enquanto professoras e em relação a compreensão de *mulheres em situação e formação*. Aqui está um achado em relação à aproximação com as suas salas de aula, com suas concepções e práticas, para diálogos a respeito de determinada temática: ocorriam discussões conjuntas nas salas de aula, no cafezinho, com o conjunto dos professores da escola, com os alunos, enfim, com a

coerência, procurando evitar a ossificação de diálogos por exigências metodológicas.

¹⁹⁰Vale lembrar acusações que pesaram sobre escolas e professores, particularmente aos anos 70, de *reprodução das desigualdades sociais*, acompanhadas dos imperativos da crítica: “*é a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores nos últimos anos*” que ocasiona “*stress*” (Jesus, 1999:42).

¹⁹¹Embora aponte para contatos mais próximos com 14 professoras, ao final do curso *todas* discutiam o objeto de análise deste trabalho, *exigindo* visitas às suas escolas para *olhar* o trabalho que desenvolviam e discutir o que faziam e pensavam.

comunidade escolar, sempre em torno de concepções e práticas de autoridade, autoritarismo, licenciosidade e sua relação com a liberdade, tendo a teoria freireana como centralidade. Cabe destacar que em três oportunidades desenvolvi atividades curriculares docentes de sala de aula com as professoras-alunas, momentos em que as discussões giravam em torno da problemática posta neste texto, como objeto de pesquisa e ensino. Desses diálogos *saltaram* (com vigorosa interferência teórica) categorias ou referências à compreensão da organização da escola e particularmente da sala de aula a partir do que é possível materializar a aventura epistemológica da percepção de conceitos como liberdade e autoridade, através de concepções e práticas. A revisão da obra de Freire ajuda-me a evidenciar categorias como diálogo, intersubjetividade, competência, ética, curiosidade epistemológica, conscientização, autonomia, poder, esperança, trabalho coletivo, afirmações dos conceitos de autoridade e liberdade. Às vezes na forma maniqueísta, aparecem determinismo, inevitabilidade, fatalismo, autoritarismo e licenciosidade, aderentes a concepções e práticas negadoras dos propositivos conceitos de autoridade e liberdade.

Que escolas são estas nas quais encontrei professoras-alunas em sala de aula, trabalhando com alunos de séries iniciais? São estruturas nas quais a sociedade expressa e atualiza seu autoritarismo, apostando em competentes processos de produção da conformação das novas gerações, por indivíduos consumidores de modelos impostos. São escolas onde “*o princípio do mercado e a metáfora da livre escolha tendem a instituir-se, simbolicamente, como a lógica de funcionamento desejável (...)*” (Correia e Matos, 1999:11). Produzindo paradoxos, as escolas com as quais trabalhei localizam-se em periferias urbanas e rural. As urbanas (Santa Vitória do Palmar, Encruzilhada do Sul, São Lourenço do Sul e São José do Norte) recebem alunos de classes populares com renda inferior à média brasileira (estimada em U\$ 6.600/ano). Os alunos são filhos de operários, biscateiros, desempregados, pequenos comerciantes, domésticas, donas de casa, não poucos de famílias desagregadas. Esta última variável, para as professoras, remete à possibilidade de compreensão do comportamento das crianças em relação à estrutura social, relacionando desestruturação da vida privada a comportamentos *desviantes* às situações macroestruturais organizadoras da vida em sociedade. Perguntando pelo sentido que atribuímos ao desvio e às ações de correção, pelo controle e disciplinamento que a sociedade institui, é imperativo enfrentar a razão a partir da qual aceita-se a afirmação de que famílias e instituições desagregadas causam

comportamentos desviantes.¹⁹² As crianças moram em habitações e infra-estrutura insuficientes. Com desilusões acumuladas, levam à escola revoltas e inconformidades produzidas em suas relações com o mundo. São condições concretas de vida e existência que interferem no comportamento, embora não causa exclusiva. As professoras trabalham tais situações e conseguem *sobrevida* nos processos de ensino-aprendizagem, embora sofridas com a situação da educação no Brasil, com salários cada vez mais aviltados, convivendo com democracia formal¹⁹³ e com direções não raro burocráticas e autoritárias. As professoras avançam tanto na qualificação do trabalho quanto na compreensão teórica dos limites e possibilidades que a escola é capaz de produzir face a intervenção na organização social. Parece haver, nisso, uma crença: “*a maior parte dos males (...) são devidos à má organização social, e que os homens, por sua vontade e seu saber, podem fazê-los desaparecer*” (Malatesta, 1962:7). As escolas rurais (Encruzilhada do Sul, Amaral Ferrador, Canguçu, Morro Redondo e Pelotas), semelhantemente às urbanas, recebem crianças com *visibilidade*

¹⁹²Trago Delas & Milly, partindo de H. Becker, para tensionar o conceito de desviante produzido pelas professoras: “(...) Becker parte de uma crítica às sociologias que vêem no ‘desvio’ uma manifestação patológica e (...) doença mental, seja o sintoma de uma disfunção ou de uma desorganização social (crítica do funcionalismo). Conforme Becker, o ‘desvio’ não é um dado substancial do indivíduo dito ‘desviante’ (...). Os grupos sociais criam o ‘desvio’ instituindo normas cuja transgressão constitui o desvio, aplicando estas normas a (...) indivíduos e rotulando-os como ‘desviantes’. Desde este ponto de vista, o desvio (...) é uma consequência da aplicação (...) de normas e de sanções a um ‘transgressor’. O desviante é aquele ao qual esse rótulo foi aplicado com sucesso (...)” (H. S. Becker, in Delas & Milly, 1ª parte do capítulo 9, *Interacionismo Simbólico*, 1997). Do exposto, pergunto com Dumont (1906), em poema intitulado “*A velha disciplina*”, “*a propósito da injustificada condenação de marinheiros por Conselho de Guerra*”: “*Condenados por quê? Por terem dignidade. O espírito do bem, da solidariedade.*” É a intolerância ao diferente, à minoria e ao mais frágil que é a regra, valor universal, particularmente quando alguém separa-se das regras estabelecidas.

¹⁹³A realização e radicalização da democracia, tarefas da modernidade, coloca forças eticamente progressistas ante o imperativo da reinvenção das formas públicas de participação e organização de relações sociais. A democracia está em discussão devido à sua formalização e burocratização, o que a faz perder movimento vigoroso e organizativo, ontologicamente próprio. Hoje a democracia está prevista em lei, o que, face o constructo cultural que a referencia, enfraquece o poder das pessoas. Isso acontece nas escolas: práticas de iluministas e líderes democráticos, pelo centralismo das elites, com suas “*superiores concepções de democracia, tal como (...) Freire bem esclarecem, redundam em práticas antidemocráticas e autoritárias*” (Lima, 1998:30). Embora raramente traduzidos em mudanças materiais e simbólicas capazes de dar conta de deslocamentos nas vidas das pessoas, os avanços democráticos, cantados em verso e prosa não pouco reduzem-se a atualizações de modelos escravizantes. Habermas, na tentativa de colaborar na elaboração conceitual a favor de solos democráticos, toma pressupostos europeus: presume que as estruturas da consciência humana consigam dar conta da realidade já apreendida a partir do que os homens possam constituir pactos de fala visando consensos. A democracia moderna, *liberal*, não consegue dar conta das complexas diferenças que os humanos carregam consigo. As tensões explicitam-se. Embora fruto do projeto iluminista, a moderna democracia carrega consigo a tradição religiosa e filosófica judaico-cristã e a influência grega, o que a coloca ante múltiplos desdobramentos, em que pese a capacidade de controle que a mesma possui para sufocar tentativas de dessencialização do projeto. De qualquer forma, esse projeto mantém um grande núcleo religioso e cultural a partir do que se sustenta e se renova. A democracia representativa produziu processos de exclusão em nível superior aos de inclusão. Os sistemas políticos, buscam organizar os humanos em suas relações sociais cotidianas. A questão que se impõe é: o Estado, por seus governantes, ainda organiza as relações sociais? É particularmente impressionante identificar os mecanismos que a sociedade encontra para solucionar conflitos e produzir alternativas a problemas diversos, sem a presença do Estado, ante o que se impõem exigências: é indispensável a competência (domínio conceitual e produção criativa de alternativas) teórica e técnica que demanda de educadores atualização e formação continuada (articulada com formação inicial e luta por condições de trabalho), não só porque a competição complexifica-se a cada dia mas porque há imperativo ético constitutivo da docência. Na contracorrente da análise indicada, entendo que continua em cena a reflexão gramsciana sobre “*sociedade civil*” (cujo núcleo não se restringe ao indivíduo e ao individualismo, mas abrange inclusive as organizações privadas, avançando em relação a Marx), refletindo a atualizada luta de classes, onde interesses divergentes disputam poder, tornando imperativo voltar à reflexão conceitual em torno de *democracia de cidadãos e não súditos*, não restrita à democratização do Estado ou a eleições diretas, mas para garantir a própria *democratização da democracia*, como prática histórica: espaço-tempo não restrito à resolução de

física indicadora de vida negada e roubada. Denunciadas por mãos calejadas, carregam consigo as marcas do sofrimento, da dor, dos silêncios impostos e produzidos *naturalmente*, para quem a vida lhe ensinou que não “...*tem a mínima importância (...); quem agradece sorrindo a quem pisa no meu pé*”. Donde nasce essa cultura, constituidora de *identidades acentuadamente econômicas*, cuja marca vai sendo selada em *geração naturalmente assim*? Poderá a escola produzir problematizações, tensionamentos suficientes para imprimir movimentos com o que já está dado e historicamente consolidado? Terá, a professora, em sala de aula e enquanto liderança e autoridade junto à comunidade, razões éticas e legitimidade que lhe permitam interferir na desconstrução de processos constituidores de fragmentos culturais¹⁹⁴ e políticos como acima anunciados? Que relações a escola rural mantém com o entorno sócio-cultural-político do mundo cotidiano? Com que códigos¹⁹⁵ movimenta-se? Em relação com o saber científico e com a cultura urbana, que códigos, pensados e produzidos pela humanidade, estão interditados, quais imagens e falas estão proibidas? Que desautorizações ocorrem em relação a códigos, falas e sinais mais primitivos e originais que ocorrem no mundo rural? Usando expressão comum entre teóricos críticos do currículo, negados os códigos próprios da linguagem e da gramática produzida no meio rural, nega-se curricularmente o saber de que são portadoras as pessoas dessa cultura, obrigadas a freqüentar a escola com *cara urbana*, estratégia geradora de submissões e obediências diversas, particularmente desde a produção simbólica da superioridade urbana. Sobra, quiçá com Melucci ou Freire, o imperativo do aprimoramento da capacidade da escuta do que é *latente* nas vidas corporificadamente maltratadas desses sujeitos, negociando compreensões, olhares e descobertas não apenas para entender o escondido que há na relação humana, mas buscando entender a própria tarefa da escola. Guardo comigo falas de meninos e meninas que escondem e denunciam violência física e simbólica e *represamentos corporais e morais* identificadores de subjetividades constituídas desde a infância¹⁹⁶ e sem visibilidade, que participam do cotidiano da escola e que é possível verificar na expropriação simbólica do mundo da cultura por eles construída. Embora não com a sistematicidade convencional, trago os dados oriundos desta pesquisa na forma de problematização do mundo de *pessoas*

conflitos, pela organização do Estado, mas reflexão pública acerca do conjunto das relações que a sociedade estabelece.

¹⁹⁴Fragmentos culturais não raro aparecem na forma de fragmentos simbólicos e folclóricos incorporados à cultura dominante.

¹⁹⁵Código, aqui, tem o sentido de regra implícita em determinada formação social e situação de classe; enquanto “*gramática de classe. O código é a gramática implícita e diferentemente adquirida pelas pessoas das diferentes classes - uma gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos*” (T. Silva, 1999:74).

¹⁹⁶Subjetividades aderentes à pele, com competências constituídas por trocas objetivas e intersubjetivas, onde forte é a

rurais que fazem da escola o *grande espaço*, não apenas de *sobrevida*, mas de resistência e representação de esperança de *vida melhor*.

O mundo no qual situa-se a escola rural¹⁹⁷ continua incorporando intensos processos de exploração, originários de ciranda econômica capitalista e do próprio saber científico, tanto por permanentes pesquisas em que os agricultores vêm-se envolvidos quanto por meio de constantes violências simbólicas que se materializam pelo desprezo ao saber comum. É um mundo onde continuam profundas as raízes fatalistas, não apenas em relação à vontade divina, mas relativamente à organização das relações econômicas e sociais. O urbano, como espaço e tempo axiologicamente superiores ao rural, é presença agitadora no imaginário de agricultores¹⁹⁸ com os quais, particularmente por seus filhos/alunos, estive em situação de pesquisa. Essa gente padece, sim, a escandalosa e ostensiva agressão física e simbólica por parte de poderosos pela via da superioridade intelectual e econômica, com definição de parâmetros para pensar a vida e suas relações. Embora dispersas, as categorias *sofrimento, silêncio, vergonha, palavra, solidariedade e quebra*,¹⁹⁹ presentes neste texto, dão conta da compreensão da *simplicidade* que envolve pessoas do campo e, em geral, aquelas cujos filhos estão em escolas de periferia, também presentes na construção desta reflexão. Simplicidade de pessoas que vivem histórias que não vêm da TV, mas construídas no mundo da vida. Embora difusamente, esses agricultores vêem o Estado subsidiando a grande produção agrícola, financiamentos não raro desviados para o orgiástico conforto de grupos familiares privilegiados e destes em rodas sociais, festas, roteiros turísticos freqüentes etc. Como sustentar a tese da legitimidade do financiamento do setor agrícola ou socorro aos endividados agricultores ante ostensivas festas sociais com orgias incalculáveis que patrocinam? Conversando sobre *financiamentos à produção agrícola* com um pequeno produtor, por ocasião de uma das visitas a uma das escolas envolvidas com a pesquisa, o mesmo fatalisticamente afirmou: “*os grandes conseguem, sempre foi assim. Prá nós sobra pouco, porque o governo não tem dinheiro*”, fala que torna imperativo perguntar pelos enraizamentos e desenraizamentos que constituem códigos de organização do mundo rural e sua tensa relação com o estatuto da urbanização que pulula a imaginação das pessoas: não apenas dos filhos agricultores mas dos próprios pais, olhando para o “*atrativo mundo fácil e prazeroso da cidade que nós aqui não temos.*” As relações religiosas continuam intensas e

natureza.

¹⁹⁷Falo de escolas e comunidades com as quais convivi durante a pesquisa, e minha experiência, agregando leituras acumuladas.

¹⁹⁸A escola deve atuar cada vez mais com pais, condição para mudar índices de exclusão e estruturas que os mantêm.

formadoras de comportamentos acentuadamente individualistas.²⁰⁰ O próprio conceito de solidariedade sofre tensionamentos: como ser solidário num mundo marcado pela ganância e pela guerra de todos contra todos...? As *quebras*, produtoras de reações e contra-hegemonia, aparecem com a mesma velocidade que ocorrem no conjunto das relações humanas e sociais que hoje a humanidade presencia. A *quebra*, em sua sempre tensa relação com a *continuidade*, é referência de essência na justa medida que obriga humanos a repensar o aprisionamento conceitual e comportamental que faz parte do constructo mantenedor da ordem vigente em que vivem, por exemplo, pequenos produtores rurais. Quebra/continuidade que destrói/preserva, atinge relações sociais e processos produtivos, atividades e sua relação com produtos, troca de experiências e alternativas de conquista de *sobrevida*. Essa quebra, conceitual, epistemológica e moral, chega às pessoas do meio rural com velocidade intensa, tal como ocorre com a cultura urbana, num mundo que pode ser parcialmente capturado pela vivência e pela teoria, possibilitando aproximações decodificadoras de complexidades e pluralidades que o compõem. *Quebras* que passam a fazer parte do cotidiano rural, embora outrora antagonizante em relação à cultura urbana, ou esta em relação àquele.²⁰¹ Trago, para ilustrar o que disse, um exemplo atrelado a uma das escolas com as quais produzi esta investigação. Próximo à referida escola encontra-se uma *casa-recuperação* que abriga drogados e que freqüentam a escola regular. Os filhos de agricultores recebem bem os novos alunos. Os que se originam da escola de recuperação (*pequeno-grandes ladrões*) na escola regular contam suas histórias e *experiências negativas de forma construtiva* e o grupo todo trabalha questões, antes próprias do *mundo urbano*. As professoras, com a história dos meninos, organizam as aulas, com a atenção voltada a conceitos como diferença, identidade, família, comportamento etc, outrora com um *único olhar*. Afirmam que os pais, inicialmente reticentes quanto ao relacionamento de seus filhos com “*bandido e marginal*”, hoje inserem-se em atividades conjuntas das instituições e discutem problemas diversos com “*mais abertura e compreensão*”.

Em momentos de interação com alunos, conjuntamente com colega da FaE que realizava supervisão de estágio das professoras, abordamos, certa vez, o assunto da renda

¹⁹⁹A quebra é produzida sob mediação de categorias como *produção da norma* à escola, à pesquisa, à formação etc.

²⁰⁰Um jovem que abandonou o interior para viver na cidade, comigo volta à sua comunidade e, durante o culto (alegre e contagiante), afirma: “*antigamente aqui a gente se organizava para lutar. Hoje não tem mais um movimento a partir da Igreja.*”

²⁰¹Durante esta investigação, perguntei a mim mesmo e a filhos de agricultores: em que medida as leis da natureza ainda organizam códigos, representações e práticas do/no meio rural? Em que medida as descobertas científicas foram impostas como critério de valor e vida para organizar o mundo rural? Em que medida a integração ou a multiculturalidade ultrapassa a pcha *idealista* de grandes encontros dialógicos entre ciência e saber ordinário das pessoas que produzem o mundo da cultura rural?

familiar: origem, concepção de trabalho, produção e comercialização da produção agrícola. Foi o momento de nova surpresa, desta feita negativa: embora os alunos, com larga espontaneidade, se mostrassem críticos em relação à vida que levavam e como construíam as relações econômicas, revelavam fragilidades acentuadas acerca de resistência, enfrentamentos e constituição de alternativas para mudar o mundo econômico que os cercavam. Será que isso deve-se à falta de domínio de básicos conceitos que predominam no campo das análises de tais relações? Sabem, eles, que o valor dos produtos e das mercadorias está diretamente relacionado à atividade produtiva neles incorporada? Mudará a sua situação conhecer tal premissa? Explicará, tal assertiva, suficientemente a condição de explorados? Quando recebem R\$ 0,05 por um pé de alface, sabendo que no mesmo dia será vendido a R\$ 0,25 pelo comerciante, ao mundo das *macroanálises* é evidente que os cinco centavos não representam em preço o valor do trabalho investido na produção da alface. Aos comerciantes empresários o que interessa é o *preço das mercadorias* e não a atividade produtiva que está na história do produto, enquanto caminho à compreensão do seu valor. Tais análises explicarão o fenômeno que enfrentam? Que elementos mantêm os agricultores *produzindo*, sabendo que *são explorados*? Estarão em condições de *estruturas de consciência* favoráveis à compreensão dos fenômenos que experimentam? De toda a maneira, os alunos, sempre “*atentos à informação*” (expressão da professora) permanecem quietos e escutam o colega que comigo conversa com eles, que, por elaborações *macroeconômicos*, mostra-lhes algo que parece, já sabem: vivemos num mundo de relações paradoxais. Se por um lado o neoliberalismo exige o *afastamento* do estado à constituição das relações sociais, observa-se, por outro, que o mesmo estado é exigido privativamente no subsídio às *empreitadas econômicas* a setores hegemônicos: oligarquias comandam o sistema político e, conseqüentemente, o Estado, utilizando-o para benefícios privados. Há, assim, um senso comum bem postado na representação dos filhos de pequenos produtores rurais, que, por razões novamente macroestruturais, pela formação macrocultural, não produz alternativas de resistência, mas indignação desconexa.²⁰¹² As quebras/continuidades prosseguem: defendem, no colégio, comportamentos *ecologicamente corretos* e no *duro trabalho* da lavoura há

²⁰¹²É principal avançar na compreensão do senso comum que domina e orienta práticas cotidianas e perguntar porque as pessoas, questionadas acerca da realidade que as envolvem, indignam-se, têm atitudes de aparente resistência, enquanto a prática continua reprodutora. Ou seja, embora a indignação exacerbada que não raro é possível observar, há conformação escandalosa e *juízo moral empiricista* recorrentes que acabam colocando as pessoas em atitude comportamental fatalista. Quais sentidos comuns estão sendo produzidos pela indústria cultural? Qual a força política, epistemológica e pedagógica que o senso comum consigo carrega?

devastação de matas nativas²⁰³ e uso indiscriminado de agrotóxicos porque “*facilita o trabalho*”. Os alunos falam de alternativas que têm para *enfrentar a vida*, a partir do tamanho da propriedade,²⁰⁴ com intensa produção de fumo como cultura principal, e culturas diversificadas para “*sustento familiar*”. Numa escola, apenas um aluno pertence a família que produz em *condomínio*, alternativa político-econômica que se mediada por associação que organiza agricultores para produzir e comercializar produtos: suinocultura e leite. Os alunos revelam fantástica intimidade com a vida agrícola: preços, alternativas de produção, épocas de plantio, dificuldades, a exploração que sofrem com os atravessadores, o que chega a ser manifesta em meio a alguma revolta, não resultando, como dito, em alternativas políticas capazes de dar conta do alto e crescente grau de indignação que revelam, porque ainda em estágio de “*consciência ingênua*” e conformista (Freire, 1974) e atuam no nível do “*empirismo moral*”, determinado valores conforme o imediatismo das experiências que constituem (Lefebvre, 1967), transferindo para os outros a responsabilidade da solução de problemas que enfrentam. De qualquer forma, sabem que a “*lógica da exploração inicia no empobrecimento do interior, na extinção dos camponeses e no êxodo rural para as cidades...*” (Petras, 1999:26). Porém, a mesma realidade discutida em outra escola, indica *desenho* diferente, relativamente à forma como agricultores organizam-se para enfrentar problemas de produção e comercialização. Organizam-se em associações vinculadas à UNAIC (União das Associações de Agricultores do Interior de Canguçu), o que, para a professora da turma com a qual o diálogo aconteceu, possibilita a sua sobrevivência, embora “*difícil. Eles têm máquinas em conjunto, compram insumos e comercializam produtos. As reuniões são frequentes e isso é bom porque eles se encontram e discutem (...)*”.

Em contextos como acima anunciados as professoras-alunas constituíram-se educadoras que são: “*nasci na zona rural, filha de agricultores (...), estudei até 5ª série em uma escola próxima a casa de meus pais. (...) fui estudar a 52 Km na cidade (...). Em 1979 as Irmãs acabaram com o regime de internato, abandonei os estudos e voltei para o interior (...)*”. Não raro tornam-se professoras “*por acaso: as contingências me levaram a ser professora leiga, aos 15 anos (...). Eu venho de uma família (meus pais, agricultores sem-terra) semi-analfabeta. (...) Vivíamos da plantação na terra de outras pessoas, ficando apenas com a metade da colheita (...)*”. A professora continua descrevendo os históricos sofrimentos, os mesmos que hoje observa em seus alunos: “*para compensar*

²⁰³“Porque precisa lenha, mas eu sei que é ruim”, afirma um aluno de uma das escolas de professora com quem pesquisei.

²⁰⁴Propriedade é um conceito que marca profundamente subjetividades. Desde a constituição do mundo burguês, a propriedade está profundamente *grudada* à cultura, à afetividade, marcando a maneira como pessoas expressam sentimentos, afetos... Questiono: com que conceito de propriedade trabalham hoje pequenos agricultores, se a propriedade da terra já não é realidade, na justa medida da necessidade da *divisão para os filhos* permanecerem na lavoura e da pressão do mercado e do poder dos grandes proprietários, situação em que “*(...) a propriedade privada já acabou para nove*

quando não havia o que comer ou terra para plantar, meu pai queimava carvão e toda a família ajudava. Isso foi muito marcante na minha vida, porque, depois de passar por um trabalho como este (...) nada mais é difícil.” Aos 15 anos começa a trabalhar como professora, com a 5ª série completa, afirmando que “*havia lido muito, sempre pesquisava muito, procurei, em seguida, me atualizar (...) e procurar aprender mais.*” Alfabetizada em casa, a professora afirma que aprendeu “*lendo fotonovelas, que era a única literatura que chegava às minhas mãos. A minha irmã tinha só 3ª série e me deu rudimentos da Cartilha e quando eu acabei a última lição eu já sabia ler (...). É verdade que muitas coisas eu não entendia (...)*”. Pelo fragmento de história de vida da professora acima é possível entender o orgulho que revelam ao falar que conhecem²¹⁵ a realidade e os alunos: “*as condições são de pequenos agricultores que produzem para seu sustento, enfrentando grandes problemas (...), muitos tendo que sair para trabalhar fora e garantir o sustento da família.*” É por conhecer essa realidade que as professoras manifestam-se afetiva e efetivamente vinculadas a seus alunos: sua cultura, sofrimentos, aspirações, desejos, frustrações, sonhos e segredos. Assim, a “*relação com os alunos é boa, pois procuro sempre conquistar a comunidade num todo e por isso me sinto muito bem na relação com eles*”, afirmando que “*os pais passam muito trabalho, às vezes perdem tudo com o clima desregrado, com chuvas intensas (...).*”

Buscando trazer para o texto elementos que contextualizam a organização de salas de aula de professoras de escolas rurais, continuo extraindo fragmentos de minhas *anotações*: os alunos prepararam “*pegadinhas e adivinhações*” para “*fazer aos professores quando aparecerem*”.²¹⁶ E lá foram eles, faceiros, fazendo perguntas e “*adivinhações e pegando os professores*”. Em determinado momento lembrei situação em que Freire esteve envolvido com agricultores no Chile (1994:48 e ss) e afirmei que todos sabemos e conversei com eles sobre isso. No quadro, organizamos um *campeonato* em torno do conhecimento de cada um. As respostas não previsíveis, levaram-me a anotar em *meu diário*: “*é fruto do qualificado trabalho que realizam as professoras. O trabalho da professora M ganhou o respeito da SME e das colegas e, particularmente, do conjunto das pessoas que atuam nessa escola. Explicações? A avaliação, por exemplo, para ela é processo. No início a SME não aceitava. Mas aos poucos a Secretaria foi ‘sendo convencida’ de que é possível mudar. Exemplo de que ela conseguiu influenciar toda a escola: é, além de professora de 3ª série, supervisora e querida por todo o quadro docente. Mais: as colegas, com duas exceções, estão freqüentando cursos de férias*

décimos da população” (Marx e Engels, 1999:34)?

²¹⁵Relativamente ao conhecimento das professoras, o constructo acadêmico-científico, paradoxalmente, deve lembrar: *elas, é provável, não conhecem a realidade que afirmam conhecer, não pouca leitura do imediato do que vêem e vivem.*

²¹⁶Em cena estávamos eu e o supervisor. A *proposta* denota a relação afetiva que havíamos construído com alunos de

em outra universidade. Na condição de supervisora, consegue que a escola trabalhe a mesma temática em todos os níveis e séries, com base em amplas e coletivas discussões. Os pais são chamados para *discutirem* o novo processo. Há festas na escola e as reuniões são freqüentes: tudo para explicar o que está sendo feito e para *ouvi-los*. A comunidade, para a Diretora, tem a escola como uma *grande referência*".

Em escola urbana caminhamos pela vila onde a mesma se localiza. Pobreza extrema: desempregados, ex-agricultores, área de posseiros, sem infra-estrutura (água, esgoto, ruamento). Vários adultos nos acompanhavam com o olhar: "*diretora..., professora..., como vai?*"; crianças caminham conosco: fragmentos que mostram a intensa relação que as professoras mantêm com as comunidades em que se situam as escolas. Da mesma forma que a habitação e as condições de vida e familiares das crianças, as escolas não apresentam infra-estrutura para o desenvolvimento (digno e qualificado) de processos de ensino e aprendizagem, ao trabalho das professoras e atividades em que se envolvem os educandos, como recreação, educação física, leituras/biblioteca etc. Os prédios mal conservados, em especial as salas de aula, não possuem iluminação suficiente e o espaço às atividades que ali deveriam ter lugar também não é suficiente. Os pátios continuam pequenos para atividades ao ar livre. Os pisos são de areia e terra. Portões e portas delimitam espaços que devem ser usados pelos diferentes segmentos da escola: direção, especialistas, professores e funcionários e, por fim, o espaço onde os alunos podem movimentar-se. Em relação às condições físicas das escolas lembro com freqüência o escrito de Cortella (1998:119-20), desafiando a pensar a situação a partir de uma metáfora, revelando que a sociedade muda, não acompanhada pela escola: seus móveis, sua disposição e seu tétrico ambiente.

Contrastando com experiências fascinantes como aqui descritas, novas observações de salas de aula remeteram-me à própria sociedade brasileira: à sensação de desconforto, em especial quando o objetivo é tentar compreender comportamentos e fenômenos que se manifestam através de alunos em sociedade. São crianças forçadas a comportamentos desejados pela modelo cultural instituído: fazer fila, pedir para ir ao banheiro e aguardar licença para manifestar o conhecimento que possuem. Nesse tipo de escola foi possível verificar que o conhecimento não tinha origem nos alunos e, sim, nas professoras. Os alunos, *menos sujeitos porque ainda não sabem*, são indivíduos indisciplinados e carentes de informação que devem ir à escola para adquirir conhecimento e passar por educação que os leve a hábitos adequados à convivência social normal em sociedade. Não obstante as

professoras com as quais eu realizava a pesquisa e o grau de liberdade com que elas organizavam suas aulas.

situações acima descritas, problematizadas pelo curso de formação que freqüentavam e pela pesquisa que eu coordenava, as professoras passavam a produzir mudanças. Tendo presentes estudos sobre o disciplinamento dos alunos, pela massificação e homogeneização, impedindo manifestações e conflitos fundantes à construção e apreensão do conhecimento e manifestação de sua criatividade e formação à cidadania, as professoras instalavam mudanças, sabendo que passavam a agir na *contracorrente*, como afirmavam. Tematizavam que já não eram *as* depositárias absolutas do conhecimento e já não impunham normas. O silêncio e o movimento regrado deixaram de ser exigência. As professoras já não reclamavam atitudes e comportamentos desejados pelo aparato burocrático e formal que supervisiona o trabalho que fazem, embora continue escrito que devem andar *sempre na linha e no assunto*. As rotinas de aula alteram-se radical e estruturalmente. Se antes, conforme relatam, *“nada de diferente acontecia de um dia para outro”* (com rituais sacralizados), agora a mudança inclui alunos com criatividade e vivências riquíssimas em singularidades e reveladoras de possibilidades de sínteses integradoras, livrando-se da rotina, não pouco transgredindo normas burocráticas e *bons comportamentos* em situação de aprendizagem, mudando a situação de educandos acomodados, permissivos e bem treinados. As observações confirmaram: as professoras entenderam que os educandos, quando vão à escola, ali chegam com expectativas diversas e ao se depararem com a sala de aula onde, por princípio, tudo é proibido (imaginação, experiências, trocas, em espaços e tempos em que o conhecimento não é valorizado), tornam-se agitados e transgressores das próprias normas que ajudam a construir. As regras transformam-se em processos que garantem organização mínima para que o ensino e as aprendizagens ocorram. Não obstante *desvios escolanovistas* possam ser identificados, as professoras passam a perceber que a capacidade de desejar e imaginar é inalienável ao humano: *“todo o sujeito é sujeito porque é desejante”*, diz Kehl (1990:368), embora estruturalmente a escola insista em organizar a educação para garantir cumprimento de regras frente às quais os alunos não são e não devem ser desejantes, criativos, mas indivíduos repetidores, disciplinados e reprodutores de modelos epistemológicos e culturais estabelecidos. Essas professoras passavam a produzir entendimentos em torno de desejos de educandos, inserindo-os em relação tensa com a disciplina, trabalhando essa capacidade para realizar sua principal função: construir conhecimento com base nas experiências e necessidades do mundo em que estão envolvidos e vivem e a partir de sagrada vocação ontológica (enquanto condição de necessidade) do humano para ser mais. As relações convencionais em sala de aula eram

complicadas porque os educandos deviam respeito à professora: falar baixo, ficar sentado e obedecer. Hoje, embora convivendo com a sempre tensa relação entre a autoridade da professora e a liberdade dos alunos, a aula tem jeito de gente trocando conhecimento com gente, construindo relações onde subjetividades e comportamentos, não raro individualistas e egocêntricos, confrontam-se com relações sociais.

Coerentemente com a perspectiva de investigação crítica e propositiva, a partir de Freire e outros autores e autoras que refletem a importância da busca rigorosa e ética, a reflexão aqui buscou dialogar, debater e enfrentar o desafio da (des) e da (re)construção coletiva e partilhada de alternativas²⁰⁷ de trabalho qualificado, ético e científico em sala de aula. Ante históricas relações autoritárias e licenciosas, continuo trazendo para o texto sujeitos da prática pedagógica, com os quais há reflexão coletiva em situação de autoridade pedagógica. São sujeitos históricos, concretos, buscando abrir espaços à conversação, além da fala racional e teoricamente qualificada. Parto do princípio de que as professoras foram pesquisadoras²⁰⁸ comigo, com a própria experiência, com a experiência de outros professores e com *capital cultural* acumulado pela humanidade, em cenários onde há atores, neste caso, *especialmente* (porque busquei referências em diálogos com outros educadores - Anexo II - , em torno de elementos a partir do que é possível desenvolver interlocuções e trocas sobre autoridade e liberdade) com professoras-alunas do Curso de Pedagogia/PFPL²⁰⁹.

4.3. Autoridade e liberdade: a palavra de professoras-alunas em diálogo com Freire

4.3.1. Contextos que *atravessam a escola e o texto freireano*: construindo diálogos

Refletindo a histórica relação entre autoridade e liberdade, com passagens importantes provavelmente aqui não expostas, coloco-me ante o desafio central que sustenta este trabalho: a burguesia, não exclusivamente pela escola, disciplina, informa e forma seus agentes de mediação, assumindo, com decisão política e qualificada competência, o regramento, *a formação e a instrução dos preservadores do sistema.*²¹⁰ A

²⁰⁷A temática aqui proposta para investigação tem origem relatada neste texto, do que ressalto: desde a conclusão da dissertação de Mestrado (Ghiggi, 1991), várias solicitações de direções de escolas, professores, entidades sindicais, foram feitas à FaE para palestras, debates, assessorias na construção de alternativas ao problema da indisciplina, através do que era discutido o tema *autoridade e liberdade* em relação.

²⁰⁸O reconhecimento da capacidade de professoras teorizarem a sua prática é princípio ao mesmo tempo teórico-epistemológico e político, sendo a escola um espaço de produção, de movimento permanente de construção de compreensões da prática.

²⁰⁹Recordo: não houve, neste trabalho, preocupação a priori por rigor com determinada metodologia; antes, com o cuidado de estabelecer diálogos permanentes, contínuos, vigorosos e *rigorosos* com os sujeitos citados.

²¹⁰Por exemplo: ver Locke, 1986. O sistema vigente mantém-se pela escola? Também, lembrando que a *indústria cultural* que ultrapassa, não obstante parcialmente, os próprios limites e possibilidades da escola, é fonte competentemente aliada.

burguesia tem seus maestros que orquestram a formação de seus continuadores. As configurações são múltiplas e o objetivo é a formação de pessoas, por competências diversas, que garantam a renovação permanente do modelo que a favorece, onde a violência física não raro dá lugar à agressão simbólica.²¹¹ Atualmente a burguesia defende democratização, descentralização, co-responsabilidade, criticidade, autonomia e iniciativa, conceitos dos quais decorrem práticas que visam manter o quadro instituído, aprimorando a utilização de mão-de-obra e *do cidadão*²¹² a serviço de novos modelos de produção e consumo.²¹³ No nível das relações sociais é imperativo entender que “...a realidade de exclusão vivida por grande parte da população do Brasil faz com que a cidadania surja como um tema necessário (...). Afinal, que tipo de cidadãos e cidadãs são estes que não têm assegurados os direitos mínimos (...)?” Streck lembra que “...no limiar de um novo século, que se fala da emergência de uma sociedade pós-moderna, as ruas das cidades e os conflitos na terra nos forçam a reconhecer que para muitos os frutos da modernidade, dentre eles o da cidadania, não passam de miragem” (Streck, 1996:31). E por que isso ocorre? Poderíamos pensar em crise na acumulação do capital, com aumento do lucro dos grandes conglomerados econômicos, particularmente a partir da década de 60, ante o que modelos hegemônicos de organização social rapidamente rearticulam-se fortificados pela automação²¹⁴ das atividades produtivas, recompondo, inclusive, os modelos de formação. A recomposição dá-se numa era de domínio técnico-científico, da informação que circula

²¹¹Ítico intrigado com o rechaço que sofre o conceito de conscientização: a academia, por intelectuais diversos, pelo mercado editorial classificados *progressistas*, gasta parte de seu tempo para *elucubrar* a favor da idéia de que não é possível e correto querer *conscientizar alguém*. O descarte pode dar-se pela tese de que (os humanos) *trabalhamos com baixos toques e níveis de consciência* e mais com a *enferia*, condição posta por quem quer *reencantar a educação*, permitindo à burguesia a preservação da “*autoridade política exclusiva*” e da conversão do “*mérito pessoal em valor de troca*” (Marx e Engels, 1999:12), classe que, para manter privilégios, *forma* pessoas alegando que o mundo e a vida *são assim mesmo* e sobrevive quem a ele se adaptar, fazendo a sua parte, acusando de ideologização práticas comprometidas com transformação social, inibindo processos de conscientização crítica.

²¹²Ao cidadão dá-se o direito de pensar que participa da constituição do mundo, diferentemente das práticas em relação a uma parcela dos homens livres na antiga Grécia (excluídos estavam mulheres, escravos, crianças e velhos): partindo do princípio da igualdade de todos os adultos perante a lei, a democracia era exercida diretamente. Isso conferia aos homens cidadãos o direito de “*expressar, discutir e defender em público suas opiniões sobre as decisões que a cidade deveria tomar*” (Chauí, 1999b:36).

²¹³Os humanos consomem. Mas haverá modelos equitativos de consumo? O consumo tornou-se importante pela capacidade de produzir e instituir diferenças (*valor universal*). Mas, como garanti-lo enquanto diferença com as linhas de pobreza cada vez mais naturais? O mercado movimentava-se nessa tensa relação entre a possibilidade de consumo de alguns e a *inveja* e vontade de ter por parte de outros tantos. A questão coloca-se como problema ético ante a natureza dominada e devastada pelo *consumo desenfreado* de uma parcela da humanidade, conta paga por todos. Galbraith fala da falibilidade da economia do mercado e seus efeitos devastadores sobre a vida: “a *atual preocupação com a satisfação do consumidor*(...) *poderá ser lamentada*. *Existem sérias questões ambientais no mundo*. (...) *Existe também a forte voz política que o sistema de mercado confere aos que possuem e administram o equipamento produtivo*. (...) *o mercado não tem um desempenho confiável* (...). *Nesse processo, gera privação e desespero entre os mais vulneráveis* (...) *O mercado distribui a renda de forma altamente desigual; hoje* (...) *os Estados Unidos exercem uma liderança mundial negativa nesse sentido*” (1998).

²¹⁴Hoje há interesse cada vez mais explícito do modelo capitalista com o anúncio da democratização do acesso à informação, o que propiciaria *nova inteligência coletiva*, acentuando a criação de classe produtora de *realizações*, incluindo os *sonhos mais íntimos* dos indivíduos. É a máquina que substitui a mão e a reflexão humanas. O *passo-a-passo para se dar bem* inclui inserção *silenciosamente* no modelo produtivo.

interplanetariamente com rapidez que impressiona. Mas é também uma era que esquece o humano e a natureza, em função do conforto e do consumo de alguns, o que põe a todos ante a antiga e angustiante questão: para aonde vamos? Creio que sem controlar o domínio que possuía, a razão ocidental nos impôs modelos: devemos ter idéias claras e distintas, onde a função da linguagem parece ser a de “matar a fantasia”, como afirma Alves (1998:103). Os resultados e as tarefas decorrentes estão acentuadamente expostos à necessidade de refundamentação das ações praticadas. O modelo implantado põe a escola a serviço da formação para o mercado, forma(ta)ndo trabalhadores que se entregam e se integram às suas leis. Governos, pelo estado²¹⁵ representante do grande capital, em que pese o receituário liberal que afirmam seguir, ao mesmo tempo que descentralizam a responsabilidade da escolaridade das pessoas, confirmam e centralizam mecanismos expressivos na estruturação do controle da tarefa atribuída à escola: a avaliação e a definição de políticas públicas, estas em processos de mudanças frequentes, deixando as propostas de formação de professores, por exemplo, em permanente debate, de adesão ou resistência, inviabilizando a materialização de mudanças com estrutura revolucionária e estabilidade mínima. Na escola, os processos de autonomização, descentração e democratização (sempre parciais) têm mantido forte controle sobre o trabalho docente, o currículo e o papel da autoridade pedagógica. Conforme Nóvoa (1995:15), os anos 80 constituem a década em que se intensifica “o controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.” As propostas de formação de professores e seus conflitos são compreensíveis no contexto das *crises universitárias* e estas no contexto global de crise dos sistemas econômico e político. É necessário entender que a *racionalidade ocidental* tem buscado organizar inclusive modelos de formação que devem guiar escolas em suas jornadas. Marcada acentuadamente pela dimensão instrumental, essa racionalidade tem buscado colocar a serviço da escola e do professor um conjunto de ações ali empreendidas. Sobre, à docência, embora em estágio de consciência provisória a serviço da conservação do modelo, o desempenho de funções coadjuvantes e execução de políticas e burocracias já definidas, desafiando pensar a educação para além das limitações da *reprodução* a que foi historicamente posta ou da tarefa de *redenção social*.

Será que as dúvidas acima expostas podem ser trabalhadas a partir do texto de Freire? Aceitando o desafio de destacar concepções e práticas que dêem conta de

²¹⁵ O Estado, saqueado pelo capital especulativo, sacraliza o mercado e as privatizações como *alavancas* para o desenvolvimento.

instigadoras questões que cercam o presente, entendo que a discussão em torno do papel do educador é *fundante*, no sentido que importa e é necessária. Da análise da obra de Freire, entendo possível conceber e elaborar textos a partir de histórias de vida e experiências pedagógicas orientadas por projeto político que se contraponha às múltiplas formas que mantêm o estado vigente. Uma constatação é visualizada: as elites não podem admitir a o Estado nas mãos da *sociedade marginalizada* (organizada). Representaria perigo demasiado, possibilitando o desvelamento da prostituída relação com grupos hegemônicos, razão pela qual a sociedade, como afirma Chauí, é “...*autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (...) do liberalismo e do republicanismo (...)*”. Demonstra a “*incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às idéias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe (...)*” (1996:47). Vivemos numa sociedade em que as diferenças transformam-se aceleradamente em desigualdades e estas em posições hierarquizadas, de mando e obediência, superiores e inferiores. Seguindo trilha foucaultiana, é uma sociedade que, por seus *governos*, busca *regular* sujeitos para que se harmonizem e governem a si mesmos. É uma sociedade não mais submetida ao sistema de trocas internacionais de produtos, mas às *leis do mercado de capitais*, patrocinado por “*revolucionárias tecnologias*”. O mercado, substituindo exércitos, dá continuidade às *invasões e conquistas*, criando e consolidando *colônias*,²¹⁶ tomando o poder de assalto, deixando de ser nacional ou multinacional e tornando-se transnacional ou global. Esse mesmo mercado continua a ser a mola mestra pela qual a engrenagem capitalista

²¹⁶A consolidação do sistema colonial ocorre no Brasil pela *recolonização planejada* (capitaneada pela razão instrumental) através da política *proposta* por organismos internacionais, como FMI. A submissão do país a tais políticas coloca em questão a própria democracia: os mercados, que “*não foram eleitos*” pelas pessoas, definem políticas centrais e determinantes. É o que permite a jornais como *Folha de São Paulo* (19/9/1999) divulgarem, *naturalmente*, a seguinte manchete: “*Fundo liberou gasto com social para aliviar tensões*”, falando dos programas de cestas básicas para regiões de pobreza no Brasil. Ou quando afirmam que os países que forem ágeis e responderem às pressões dos mercados não terão problemas. A esperança é que essas intervenções *recolonizadoras* possam, pelo contraditório, produzir identidades solidárias (grupos fascistas produzem identidades coletivas; o que se busca é agregar redes de solidariedade) pelo contraditório: ao nomear e *baptizar* políticas e comportamentos necessários ao mundo subdesenvolvido, querendo fazer do *outro* alguém semelhante a si mesmo, a esperança é que o *Norte* (onde 20% da população detém 85% da riqueza do planeta, 1,2 bilhão de pessoas vivem com menos de 1 dólar/dia e 1,8 com menos de 2 dólares/dia, cf. ONU) seja provocado a perceber-se interventor e constituidor de identidades, obrigando-o a saber-se constituído e constituinte da intervenção desrespeitosa e exploradora que é a sua própria identidade; passando a perceber-se desde a negação da identidade do outro (sob a declaração de que não passa de uma “*cultura particular, uma variedade do humano fugidia e percebível*”, cf. Linkielkraut, 1989:74), que não se dá espontaneamente. A leitura à produção de contra-hegemonia deve ser produzida por indignados no meio *constituído*. Diante da situação descrita, segmentos sociais *fatalistas* afirmam que não há modo eficiente de *se tirar dos que têm demais para dar aos que têm de menos*. O cristianismo, tendo produzido *santos abnegados*, não conseguiu convencer à prática da caridade. É provável que isso deva-se ao abandono do cristianismo original (as CEBS tentaram ressuscitá-lo, mas é um projeto danificado porque *acirrava a luta entre as pessoas e era por demais materialista*, conforme setores dominantes, abençoados por autoridades eclesiais pouco legítimas). A alternativa clássica do marxismo (expropriados expropriarem expropriadores) foi jogada, com as experiências históricas, para o *lixo da história*. Freire propõe a (re)assunção do professor à sua original posição de autoridade: política, epistemológica, moral e pedagógica, a

movimenta-se e joga no ostracismo e miséria muitas pessoas. O que atemoriza é que tais cenas já foram absorvidas como *normais* por quem gerencia a ciranda da especulação financeira e pelos que sofremos suas perversas conseqüências. Sem *renovar a capacidade de indignação*, parece que não há saída. Mas, quem se impressiona, por exemplo, com os números da Unicef que apontam para a morte de sete milhões de crianças/ano vítimas de desnutrição? A rotina da queima de alimentos quando a produção é excessiva é prática natural: é absolutamente *necessária e inevitável*, produção não raro realizada com subsídios públicos, agregada à luta de grandes empresas de produção de alimentos para maximizar lucros, facilitados por processos químicos cada vez mais sofisticados.

O imperativo é buscar a recuperação da vitalidade de conceitos como autoridade e liberdade em sua inevitável confluência e tensão, mesmo correndo riscos permanentes de retrocessos e negação de canais de participação e inserção dos sujeitos quando a proposta é trabalhar com ética, competência, seriedade, domínio amplo de conteúdos e metodologias correspondentes. Embora o risco do *saber e do poder* concentrarem-se nas mãos do professor, é referência a partir do que novas relações podem ser construídas. Discuti com uma das professoras (participante da pesquisa) a problemática relação com alunos e filhos indisciplinados e a possibilidade de tais comportamentos derivarem de acordo prévio que estaríamos inscrevendo em nossas próprias condutas de pais e educadores. Concluíamos que nós desejamos que filhos e alunos sejam novos *eus* e não *outros*, diferentes, que produzem comportamentos derivados de seus desejos, sonhos e concepções de mundo. Tais comportamentos os produzimos, não raro, juntamente com discursos que defendem a diferença e o *outro*. Concluimos: trabalhamos com projetos e buscamos que os mesmos façam parte do mundo e da vida das pessoas com as quais nos relacionamos. Mas há uma forma de exercitar a autoridade que denomino, com Freire, *legítima*, em que aparecem elementos que possibilitam fundamentar a construção do conceito de *exercício de poder democrático*. Equivale à obediência por adesão, não sem conflitos, dadas as *diferenças* em cada relação. A legitimidade é principal em relações de poder democráticas, proposta freireana de organização da sala de aula, da escola e da sociedade. A autoridade freireana é a materialização de relações, que se constituem pelo diálogo que os sujeitos envolvidos estabelecem. O poder para Freire aproxima-se do conceito de autoridade que desenvolve: corresponde à capacidade que humanos têm de, no diálogo, na aceitação da diferença, problematizar o mundo vivido e a experiência imediata do outro, desafiando-o à superação

do estágio em que se encontra e de sua capacidade de criação e reação.²¹⁷ Freire elabora sua reflexão discutindo a problemática da tolerância enquanto *virtude revolucionária*.²¹⁸ O poder que vivenciamos em sociedade e na escola não se dá homogênea e consensualmente, aparecendo dividido conforme situações observadas. Por sua vez, o Estado não pode interferir nas opções profissionais ou de lazer das pessoas, limitando-se a fazer cumprir as leis da *boa convivência*, embora as evidências em torno do controle público das decisões privadas acentuem-se assustadoramente. Cada dia com mais qualidade ocorrem controles externos sobre nossas vidas: por falta de oportunidades na relação produtiva ou por controle *eletrônico*. Mas, há uma perspectiva que ultrapassa a visão dicotômica acima exposta: é compreender as relações humanas como interdependentes e conceber a influência de instituições e pessoas umas sobre as outras, capazes de definir comportamentos. A par disso, a discussão em torno dos papéis que as instituições desempenham explicita-se com a problemática disputa pela hegemonia na formação das pessoas. Quanto aos pais, Sampaio (1996:10) afirma que “(...) *hesitam no caminho a seguir (...) a direção que por vezes seguem é feita de silêncios, ambigüidades e falta de convicção*”. O que sobra é um discurso “*muitas vezes culpabilizante face aos professores e tempo profissional impeditivo (...)*.” A repetição de modelos que os alunos encontram na rua é rejeitada por pais,²¹⁹ não pouco celebrada pelos filhos. As características que a prole carrega consigo (de cargas genéticas) podem ser desenvolvidas²²⁰ ou negadas. O domínio do homem sobre a natureza, que representa o alcance e o limite do poder sobre a matéria e sobre os outros, é conquistado no momento em que os humanos nomeiam cada coisa que existe, lhes dão sentido e transformam a matéria em bens de consumo e sobrevivência, relação nem sempre respeitosa em processos de busca, sobrevivência e produção da vida, pois, como diz Brandão (1994:74), “*...uma ciência que torna possível o acesso aos bens naturais através da destruição*

²¹⁷A reflexão de Freire sugere questionamentos: ante a *diferença* com a qual cada educando vai para a sala de aula, qual a função do educador? Pelo diálogo, os diversos *fragmentos conceituais* devem ser postos em evidência, em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o que não há projeto político alternativo. No campo docente, o desafio é considerar o que cada um sabe, reconhecendo que o conhecimento ultrapassa os limites expostos, a partir de novos e renovados objetivos, epistemológicos e políticos, passando, ambos, por crivo ético.

²¹⁸Intolerável é o desrespeito à corporeidade viva.

²¹⁹Indispensável é lembrar conversas ricas e criativas que vivenciei com pais de alunos de professoras com quem desenvolvi este texto: eles esperam que a escola produza em seus filhos comportamentos diferenciados tanto em relação aos problemas e sofrimentos particulares - “*eu não estudei e sofro com a lavoura*” - quanto sociais - “*eu não quero que meus filhos sofram como eu, mas também não quero que se tornem marginais*”, ao abandonar o “*vida que a gente vive*”.

²²⁰É referência à teoria *epigenética* (acima da genética): formação de características de *prole* por fatores diversos. Por interferência científica, pesquisadores programam seleção genética de humanos, estes, sim, ao melhor estilo neo-nazista, capazes de *realizar a história* das possibilidades limitadas pela ação de *melhores* sobre *desqualificados*. O mapeamento genético (descoberta e não invenção) recente, possibilitará à humanidade entender o funcionamento biológico humano, com a definição de perfil genético de cada pessoa. Enquanto descoberta, o conhecimento é atividade humana. Mas, como isso será usado? Para discriminar pessoas ou garantir-lhes mais vida?

da natureza, ao mesmo tempo em que ameaça a existência da vida, desloca também para a vida social as razões de ser da subordinação de uns aos interesses dos outros e de todos (...).²²¹

Tenho afirmado que a autoridade em Freire consolida-se pela ética dialogicidade como dimensão política, antropológica e epistemológica fundante: “*é assim que trabalharei a questão da dialogicidade. Em vez de descrever o perfil do conceito (...), começarei por procurar compreender o seu fundamento, o que a faz ser exigência estratégica e não pura tática de sujeitos ‘espertos’ para alcançar resultados*” (1993:74). Diálogo que antes de ser tática interesseira é condição de possibilidade à construção da curiosidade epistemológica. Freire relaciona a defesa que faz da autoridade à análise macroestrutural, onde vislumbra o fatalismo decorrente de concepções naturais de situações que enfrentam as pessoas, afirmando 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’*” (1997:21). A defesa da política neoliberal, cravada como indomável e natural, o processo de globalização do mundo e o mercado como critério para progresso e bem-estar das pessoas, negam possibilidades de liberdade. É necessário produzir a crítica constante às intenções e práticas do *cinismo*²²² neoliberal e ao correspondente fatalismo a que muitos estão jogados,

²²¹É o que discute Caldeira apontando à necessidade de uma “*ética da natureza*”, com base em relações de poder que as pessoas estabelecem: “*na raiz desse processo de devastação, subjaz a perversão moral de nosso tempo que perdeu o sentido ético e estético da vida e das coisas, incapaz de desfrutar da beleza e desenvolver um sentimento de solidariedade com a natureza e a sociedade.*” *Natureza que: “se transformou (...) de fonte de vida em (...) exploração. Primeiro se submetem as coisas e, logo (...) os mesmos seres humanos. A exploração não pode ser infinita?”* (1996:69), pois abate a própria liberdade humana, já abalada quando, ante as possibilidades de domínio da natureza, dela os homens tornam-se dependentes.

²²²Cinismo que não raro faz parte da *programação* cotidiana de *aparelhos ideológico-culturais*. O evento *500 anos*, que a Rede Globo *faturou*, mostrou essa face: por um lado elegeu a educação como *carro-chefe* para *alavancar o desenvolvimento* e, por outro, veiculou, por *mensagens de grandes figuras* nacionais, informações contestáveis (sob o ponto de vista científico, se considerada a *história não contada*), atribuindo à Carta de Caminha status de *certidão de nascimento* do Brasil, ao falar de “*achamento*”... Parece que *são outros 500* (=conquista genocida dos índios - 3 milhões dizimados - seguida de colonização escravista - 3 milhões de africanos trazidos à força) e não o que foi contado, pelo menos pela Rede Globo, a qual, no limite da hipocrisia que consegue *fazer passar*, pelo contraditório, gera espaço à produção de *canais* que se alimentam do *lixo social*, pontuando com a exploração abjeta da miséria e barbárie que se instala assustadoramente na sociedade (que projeto introjeta a barbárie, tornando *natural* a própria violência na escola, a que vai à escola e a produzida por ela?), como mostra o exemplo do Programa *Ratinho/SBT* (cuja *pedagogia* é necessário entender, advogo, para *disputar projetos* de formação). Nessa disputa entre a *conspiração cultural* da elite brasileira (hoje mais conectada com os EUA e Europa do que com o Brasil: “*é o desejo de ser internacional, sem passar pela mediação nacional...*”). Elite que carrega consigo o relógio da globalização como “*marca*” de sua “*estupidez alienada*”, fazendo-nos viver, quicá, “*tempo e espaço que não nos pertence*”, conforme Vasconcellos, 1999a:36) da Globo e a quase rebelião, pelo menos moral, das camadas marginalizadas pelo SBT, quicá possamos voltar a falar em ideologia e aparelhos ideológicos olhando para o quadro que se desenha diuturnamente. Estaria a Rede Globo, como no clássico conceito de ideologia marxista, materializando valores e idéias particulares como se fossem universais; criando universais abstratos, transformando suas próprias ilusões em *imaginários* e representações coletivas, com *arranjo* de validade universal? Pela ocultação do *pais real*, estaríamos permitindo a criação de imaginário para suportar a idéia de que somos uma *grande identidade pacífica e ordeira*, materialmente contraposta à vida que as pessoas vivem (uma das estratégias das Organizações Globo é assassinar a criatividade, a geração de alternativas de produção e formação cultural ao *comprar* e pôr no *baú* programas com expressão e audiência em outras emissoras...)? Assim, reconhecendo o peso ideológico (conceito marxista) que desempenham propostas organizatórias da escola, não é possível não ser ideológico, o que torna principal recuperar a concepção positiva e a positiva concepção de ideologia, enquanto *imaginário* necessário à organização da vida e para pensar e produzir luta por mudanças no estatuto que dá sustentação teórico-prática à organização social da escola. Vale exemplificar o dito pela análise do aparelho judiciário: criado para *abrigar inocentes* e proteger a dignidade humana que deve realizar-se em cada pessoa, não raro é *servo do poder instituído*. O cenário

num mundo constituído por *códigos que definem trajetos*. Há *poder mundial* que aposta na fragmentação do conhecimento das pessoas e do próprio território, agregado à aposta da desagregação do *tecido social* das nações, o que leva Freire, em sua coerência histórica, afirmar que “*a realidade (...) não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar*” (1997:83). Falando da atuação junto ao movimento popular, aponta para a responsabilidade dos progressistas, lembrando que sua reflexão não deve apontar para imposições à população a fim de que se “*rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo.*” A proposta é “*(...) desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação(...). Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus (...)*”.²²³ Freire refuta os argumentos de quem aposta “*na política do quanto pior melhor*”, não aceitando, “*impassível, a política do assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, ‘sine die’, a necessária mudança (...). Não posso proibir que os oprimidos (...) votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem (...)*” (id:89). Ante a defesa da autoridade interferente na formação, advogando a favor do indispensável respeito à compreensão do mundo dos movimentos populares, afirma que “*um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática necessariamente autoritária foi sempre desconhecer (...) a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade (...), sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares*” (id:91). Dialetrizando a afirmação, no texto de Freire há uma proposta político-pedagógica diretiva, que interfere na prática sócio-político-pedagógica a favor da curiosidade, da construção do conhecimento e do compromisso político. Inibir a curiosidade dos educandos é “*prática exemplar*” de negação da experiência

que vivemos hoje pode estar sendo *acomodado*: se antes a violência física e simbólico-cultural era recurso das forças hegemônicas, hoje a globalização da informação e suas novas práticas de controle social (incluindo o descarte de toneladas de conhecimento, segundo Umberto Eco), pode ser o caminho para que forças do poder instituído possam perpetuar-se, na justa medida da desreferenciação do tempo e do espaço que as pessoas vivem e produzem a vida. A aceleração do tempo e a acentuada diminuição do espaço derivam da intensa produção de imagens que às pessoas são vendidas como produtos para consumo, alimentando *produção simbólica* balizadora de comportamentos. Mesmo que as Teorias da Reprodução estejam em relativo *desuso*, chamo a atenção à sua importância e atualidade para entender a escola: as teses que, conforme Freire, os progressistas defendiamos - nenhum analfabeto e nenhuma criança fora da escola e escolaridade para todos, por exemplo - hoje são projetos adotados pelo *texto hegemônico*, por seus *aparelhos políticos e culturais*. Alfabetização e aumento da escolaridade são fundamentais porque é necessário que todos tenham acesso aos *códigos culturais dominantes*, exigências postas pelos modelos de produção e consumo. A indústria cultural atualiza-se e requer de seus consumidores, na *era digital*, novas competências. A produção de sensibilidades para o *consumo* (Adorno, 1996), em detrimento da *produção*, é tarefa fundamental para o poder, garantindo, substancialmente, a negação da dimensão de totalidade aos fenômenos particulares.

²²³ Beauvoir (1967:37) lembra que a sociedade acostumou-se a afirmar que “*se o homem não pode modificar a sua essência, se não intervém no seu destino, só lhe resta aceitá-lo com indulgência: isso dispensa-o das fadigas da luta.*” Para a autora, porém, há uma saída: “*o existencialismo (...) vem perturbar esse repouso*”, não porque queira “*desesperar*” o homem, mas “*porque exige uma tensão constante. Pode-se, porém, perguntar: por que uma tal exigência? Para que obstinar-se a desalojar as pessoas de posições em que encontram a sua segurança?*” A autora conclui afirmando que “*o existencialismo já não espera desvendar ao homem a infelicidade oculta da sua condição; quer apenas ajudá-lo a assumir essa condição que lhe é impossível ignorar.*”

formadora: “... o educador, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que (...) dificultam o exercício da curiosidade (...), termina por igualmente tolher sua própria curiosidade” (id:94-5). É por isso que em Freire é fundamental incentivar a produção, pelo “*bom professor*”, de condições que possibilitem “*trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é (...) desafio e não uma ‘cantiga de ninar’.* Seus alunos (...) *acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas*” (id:96).

4.3.2. Professoras-alunas em diálogo com Freire: reflexões acerca de liberdade e autoridade

Avanço com diálogos conflitantes e aproximativos entre a teoria freireana e concepções e práticas de professoras do Curso de Pedagogia/PFPL. São reflexões que surgiram a partir de provocações ético-conceituais discutindo solidariedade, coletivo, diálogo, respeito às diferenças,²²⁴ democracia e ética, condição de possibilidade de encontros qualificados.²²⁵ Nesse contexto nos envolvemos em situações políticas e epistemológicas de trocas e (re)criação de possibilidades de problematizações, mediadas por conceitos e práticas de cada um dos envolvidos. É fundamental lembrar que os componentes teóricos aqui trazidos têm origem em diálogos mencionados neste texto: reflexões subjetivas, intersubjetivas, contatos intensos (com densas descrições da realidade) e com a literatura que trata da histórica relação entre autoridade e liberdade. São reflexões produzidas por meio de diálogos que mantive com as referidas professoras, bem como, secundariamente, com docentes/alunos do CPN²²⁶ e com teorias, particularmente presentes em Freire. Conforme já anunciei, a relação das professoras-alunas/pesquisadoras com a obra de Freire passou a ser intensa no decorrer do curso que frequentavam, citando recorrentemente idéias do autor para sustentar representações de práticas. Os confrontos teóricos, centralmente produzidos a partir dos conceitos *autoridade e liberdade*, foram sendo fecundados por reflexões que cercam ética, competência, poder, autonomia, conscientização, esperança, disciplina, diálogo e formação, que tão-só por razões didáticas estão dispostas separadamente.

4.3.2.1. Autoridade e formação: encontros com conceitos que provocam e convocam

Provocado por aprofundados diálogos que desenvolvi com as professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, surpreendo-me perguntando pela origem da autoridade de alguém.²²⁷

²²⁴A reflexão sobre diferença não se sustenta abandonando o projeto de construção coletiva da sociedade ou totalidades possíveis, necessárias à compreensão *larga* do fenômeno em estudo, através de *sínteses das próprias diferenças*.

²²⁵O diálogo deve ser capaz de provocar novas *disposições para tensionamentos*, não para *pragmáticas* respostas.

²²⁶Curso de Pedagogia Noturno da FaE/UFPEl, turma 1998.

²²⁷Questiono-me: o que autoriza a exposição desta reflexão? O que autoriza a academia a aceitar ou rejeitar o que está

De onde nasce a autoridade *em e de* Freire? É possível afirmar que a autoridade de Freire está expressa na afirmação de Fiori, ao destacar a importância do trabalho político-pedagógico do autor, que lutou para que todos pudessem dizer a palavra, acreditando que com “*a palavra o homem se faz homem*” (Fiori, 1991:56)? Assim sendo, a tarefa é, com decisão política e ética, construir caminhos para que o humano possa edificar e desenvolver a capacidade de dizer a palavra e explicitar projetos, visão de mundo e fundamentação da ação, para o que são necessárias condições favoráveis. Ou estará, a autoridade freireana, na teorização da prática? Quem sabe estará no compromisso com a ética e com a competência que Freire demonstra, diferentemente do que não raro acontece, quando exercida pela força ou persuasão, desenvolvida por instituições como escolas, prisões ou manicômios?²²⁸ Enfim, a autoridade de Freire, qual a origem, fundamento, investigação necessária à compreensão da própria reflexão acerca de autoritarismo, liberdade e licenciosidade? As questões são relevantes na medida que a teoria freireana constitui-se referência para pensar concepções e práticas de professoras-alunas em relação ao modo como formam-se docentes, ante projeto político que sustenta uma sociedade para todos. São questões que se colocam à constituição de um conceito de autoridade que ajude a *olhar o mundo* na perspectiva da construção coletiva e da formação, no momento em que a escola parece perder o espaço outrora a ela destinado: quando “*a violência da sociedade (...) explode na loucura do programa de auditório para as crianças educadas na anti-escola e no anti-livro*”, é imperativo repensar a escola. Hoje, assiste-se a TV impondo “*o cabaré para os futuros pais de família (...) o assassinato do professor. O fim da professorinha ensinando o beabá*”, o que torna vital, pelo contraditório, denunciar que “*a aculturação psíquica imanente ao programa de auditório se faz através da ética dancing day, de modo que a criança brasileira converte-se em animal televisivo*”, gerando possibilidades de compreensão da “*prostituição de meninas*” e da “*escravização da mão-de-obra infantil, matança de pivetes, genitalização precoce, pedofilização da linguagem*”; denúncia que se impõe no momento que assistimos o “*imperativo da videoesfera pop: a TV vencendo a escola*” (Vasconcellos, 1998:195). Assistindo a violência “*explícita como moeda de troca nas relações sociais*” ante a violência como “*novo código da sociabilidade*”, é fundamental repensar a função da escola e do educador. Face ao *show* que rola solto, Oliveira (1998:230) lembra que nos

neste texto defendido? Haverá, então, critérios a partir do que podemos avaliar a produção humana? Afirmativamente, defendo que existem (devem existir) critérios para avaliar o que individual ou coletivamente produzimos. O caminho *razoável*, parece-me, é o da discussão pela via da ética e da política, o que espero poder indicar neste texto.

²²⁸Nos manicômios, processos de *enclausuramento* são frequentes, ou, até, a etiqueta a partir da qual, por jogos de poder, busca-se materializar a moral individual, tematizando a idéia de *ação errada* ligada ao indivíduo e *correta* à orientação institucional veiculada e marcada por decisões individuais representando interesses e prerrogativas de grupos

colocamos diante do modo como hoje o mundo está organizado, sem indagar *por qué e para qué* fazemos o que fazemos.

É nesse contexto que é fundamental a discussão acerca da autoridade que o educador deve desempenhar para auxiliar as pessoas na decifração do mundo: se a que tem como base a *força*²²⁹ ou a que se constitui tendo por fundamento a *ética, a competência e o diálogo*. Como perceber o quanto se está distante da realidade, constituída por contradições sócio-históricas, condicionadoras de concepções e práticas de vida? Como desvelar causas estruturais que prescrevem marginalização e exclusão? Como construir referenciais que permitam perceber e analisar processos autoritários? Como garantir liberdade na condição histórica em que os homens se encontram? *Estaciono* e questiono-me: com que conceitos e representações de *autoridade* organizavam a vida as professoras-alunas aqui citadas? Provocadas, de pronto afirmavam a importância da discussão e dos processos de formação inicial na constituição de reflexões em torno do papel que exercem na sociedade. Às professoras foram fundamentais, à discussão em torno de autoridade e liberdade, questionamentos acerca da tarefa docente que deve “*ter clareza para não confundir autoridade com autoritarismo e liberdade com libertinagem (...)*”, como o explicita uma delas, citando exemplo de autoritarismo: “*não deixar o aluno se expressar ou ser crítico*”, e de libertinagem: “*achar que tudo pode ser permitido sem interferência do professor.*” Lembram de sua tarefa à semelhança do que faz Carvalho (1999) quando fala que bom professor é o que consegue materializar a “*preocupação cognitiva*” e o “*cuidado*” em sua totalidade, com seu aluno, acolhendo-o a partir de sua inserção na sociedade, com suas diferenças. E de que maneira esse encontro conceitual desenvolveu-se? Com a leitura de *Pedagogia da Autonomia* de Freire, objetivamos critérios a partir do que pudéssemos, mediados pelos conceitos de liberdade e autoridade, pensar práticas desenvolvidas em processos permanentes de formação e, naquele momento, também em situação de investigação. Apareceu recorrentemente a declaração conceitual de autoridade vinculada a comportamentos e atitudes autoritárias, tensão desde a qual uma professora, questionada sobre a maneira como era educadora, refletiu: “*sou uma professora, mas não sou mais aquela autoritária (...). Procuro desenvolver minhas aulas dentro do que meus alunos almejam. Oriente e faço com que eles descubram.*” Embora a disposição e clareza conceitual, outros obstáculos surgem: “*ultimamente tenho tido problemas com a direção que não aceita o meu*

privilegiados.

²²⁹A força é física e simbólica. A respeito, qual autoridade ajuda as pessoas a tornarem-se humanas: será a de “*homens de empresas para quem a ‘autoridade’ significa ‘respeito’ (...)* submissão às suas ordens e determinações (...)” ou “*será que é a ‘autoridade’ que os ditadores usam para fazer-se obedecer cegamente, ditar sentenças de vida e de morte (...)*” (Rodrigues, sd:13).

trabalho e pela infiltração de alunos com realidades diferentes (...). Agora eu me assumo autoridade.” Amplos processos de negociação acontecem. Para algumas professoras, a autoridade “*não deve ser imposta e sim conciliada*”. Para outras, a “*autoridade com autoritarismo*” é o que há freqüentemente. Provocadas pela tensão conceitual que Freire propõe, procuram “*ser autoridade sem ser autoritária*”, admitindo que a “*diferença entre educador e educando sempre houve e é necessário*”. Procuram, para tanto e como tarefa, colocar-se no lugar dos alunos, “*entender suas angústias e procurar sanar suas dificuldades através de muito diálogo (...) e deixar claro que todos temos dificuldades e que é buscando apoio que crescemos (...) e nunca esquecer que aluno é gente e que a escola talvez seja o lugar onde ele busca (...) afeto que não encontra em casa*”. É assim que a palavra que as professoras expressam vai tornando-se desafio para reflexões. De complexos diálogos surgem negociações e consensos acerca de “*indispensáveis componentes ao exercício da autoridade*”. Provocações na perspectiva da atuação política e epistemológica apresentam-se como questionamentos que nos fizemos, particularmente em torno de como a autoridade é desenvolvida, como se constitui a relação com disciplina/indisciplina, construção de regras e da sua importância na formação de pessoas para enfrentar a organização social e constituir mudanças.

Lembro que a partir de relatos orais e escritos que produziram, falavam de seus alunos que, em geral, não causavam problemas disciplinares; e que as crianças de escolas maiores e urbanas são mais agitadas e as professoras enfrentam problemas de comportamento. Concluo perguntando a que atribuem os desempenhos desiguais. O debate que segue é intenso (estávamos em diálogo quatro pessoas) e às vezes tenso. As professoras recordavam a relação que mantinham com o “*quadro dirigente do Curso*” que freqüentavam, assinalando posição relativa ao modo como assumiam a relação com seus alunos. Algumas afirmavam que a “*autoridade do professor existe sim, pois em todo o desenvolvimento do Curso procuramos respeitar os professores (...) e os componentes que entendo necessários são o respeito, a atenção, a disponibilidade para ouvir e ajudar*.” Outra professora confirmava que no Curso “*a autoridade existe (...) sem autoritarismo pois todas as tarefas nos são apresentadas em forma de propostas e não imposições (...), sempre respeitando as decisões da maioria*.” Uma terceira professora fala de sala de aula onde ela é a autoridade: “*a minha relação com os alunos sempre foi boa, sempre procurei respeitar (...) e eles também me respeitam. (...) como conheço (...) as famílias creio que é o motivo pelo qual me relaciono muito bem com eles*.” Em que pese as convicções que demonstra, a professora revela tensões e paradoxos cotidianos: “*é claro que acontece de um ou outro não cumprir as regras. Quando isso acontece (...) converso com eles e os problemas são contornados. Nunca tive um problema mais*

sério. Sei que o diálogo é muito importante, pois onde todos têm vez e voz a relação torna-se mais sólida.”

Problematizável, arrisco reafirmar: a tensão conceitual produz *movimentos de prática*, que as professoras, em suas falas e ações, ajudam a identificar. Expressam descobertas dizendo que *“em primeiro lugar tem que ter um conceito de autoridade formado na mente que não pode ser algo dito ou passado por alguém, tem que ter sido construído pela própria pessoa(...).”* Embora com expressões que *provocam o pesquisador*, tal como *permitir a autonomia*, as professoras têm clarezas em relação às exigências que é necessário enfrentar: *“o aluno precisa perceber que embora haja liberdade, que seja permitida a autonomia no trabalho individual ou em grupo, há alguém orientando esse trabalho (...).”* A mesma professora, coerentemente com o que acima afirma, entende que é fundamental que o aluno forme conceitos que lhe dêem suporte à compreensão da presença da autoridade no ambiente educativo: *“o aluno precisa formar um conceito em sua mente, de respeito e limite”*. É necessário que haja teoria que possibilite refletir suas práticas, o que significa dever buscar fundamentos ao que fazem. Em que pesem os achados e as conquistas, com descrição parcial acima, sobram angústias e dúvidas às professoras. Segundo uma delas, a questão do exercício da autoridade é *“muito complexa. O que se vê mais é o autoritarismo e a licenciosidade, pois as pessoas confundem”*, raciocinando da seguinte forma: *“eu sou a autoridade então quem manda aqui sou eu?”* Qualificar a reflexão questionando-se em torno do como é ser professora parece caminho para avançar na compreensão do que faz: *“eu sei que preciso exercer a minha autoridade, a criança precisa ter seus limites, mas eu preciso ter cuidado para não ser autoritária. E qual é a linha divisória? Isso é muito complicado, é muito tênue esse limite.”* As respostas e mudanças conceituais são freqüentemente procuradas na própria história, enquanto referência para refletir o presente: *“no início da minha carreira, tudo o que estava determinado tinha que ser cumprido. (...) A autoridade falava e os outros obedeciam. Era assim em casa (...), na escola, era assim o momento político pelo qual passava o Brasil (...).”* Mudanças ocorrem e hoje há mais diálogo, *“a turma pode falar, o que acha que deve ou não ser feito, ao compor regras, e decidir sobre algum assunto, eu acho que eles vão tendo a chance de (...) ir formando a sua autonomia.”* A problemática, no entanto, não está superada: revelam que lidar com a autoridade continua sendo *“uma questão difícil”*, particularmente em relação à liberdade e à licenciosidade: *“eles precisam aprender a falar e entender que isso é importante para eles. Só que às vezes eu tenho medo de ficar ouvindo (...) e não tomar a atitude certa no momento certo.”* A conclusão da professora é radicalmente freireana: *“em determinadas situações ou a gente interfere no momento certo ou se perdeu. (...) Eu não posso ficar conduzindo todo o tempo. Mas saber o momento de interferir para (...) que a situação não descambe de um maneira equivocada.”* As professoras em geral

demonstravam fantástica capacidade para discutir a própria disposição para superar comportamentos autoritários e licenciosos, não apenas teoricamente. Teorizavam com familiaridade²³⁰ a categoria *limite* a partir da própria experiência. O mesmo entusiasmo revelou-se em relação à leitura de textos de Freire para *qualificar* a produção no Curso e para “*melhor entender o que faço em sala de aula.*” Particularmente em relação à última fala registrada, por ocasião da visita a uma das professoras, incluindo observação, entrevista e diálogos espontâneos, escrevo em meu diário: “é uma professora que trabalha com o aluno *preso* às suas orientações. O PFPL mexeu com ela e com ela ficaram abaladas certezas acerca de sua função. Mas não é suficiente a superação teórica, lendo Freire. O drama do cotidiano com seus paradoxos permanece e aí reside a questão da qual muita discussão poderá surgir em encontros futuros.” As professoras observadas e tensionadas revelavam elementos que problematizavam conceitos encontrados em Freire. “*nunca fui autoritária, mas sempre tive problemas em dar liberdade e autonomia aos meus alunos. Agora sei que não era autoritária e nem autoridade. Esse foi um conceito que construí no Curso e hoje tenho bem claro (...).*” Para outras, o conceito de autoridade aceitável passa pelo atendimento às reivindicações de um grupo. Tomam o caso da *autoridade* que coordenava o Curso que freqüentavam, a partir do que concluem que a referência formal-burocrática não é suficiente, pois, prescrições ante o movimento e a dinâmica da vida são insuficientes: “*ela existe e tem sido bastante flexível no sentido de considerar as nossas reivindicações (...). A questão de se ter no papel algum projeto (...) sobre concepção do conhecimento, sobre autoridade, não garante que seja efetivamente realizado (...)*”, concebendo que tem “*mais autoritário, sim; outros que dialogam mais, que abrem mão de algumas coisas. E isto precisamos aprender.*”

O diálogo é fundante à constituição de concepções e práticas de autoridade. Uma das professoras, falando de diálogo e autoridade, afirma que “*em minha escola não há autoritarismo porque trabalho com meus alunos conversando o que é certo e o que é errado. Daí entramos num acordo*”, onde o respeito mútuo é condição essencial e donde a noção de exercício de autoridade é construída. Recordo um seminário de socialização dos achados das alunas-professoras, do qual participei gravando falas e intervenções, em intenso debate. Nas falas das professoras apareceram elementos relativos às relações com os alunos. Eu fui sendo permanentemente chamado para falar sobre tensas relações que se dão em sala de aula quando do exercício da autoridade e da liberdade, do que resultou que as professoras

²³⁰Falo de desenvoltura em lidar com conceitos que afirmavam ter adquirido durante a formação inicial que realizavam.

passaram a solicitar que eu fosse às suas escolas para observar o trabalho e ajudá-las na construção de relações que definem como sendo de trabalho sério, competente e ético, no exercício da autoridade, atuando com seres humanos livres e em conflito. Com o processo de formação inicial, que para muitas é uma “*retomada dos estudos abandonados há muitos anos*”, professoras-alunas passaram a reconhecer posturas autoritárias que praticavam e “*achava que assim era o correto. Com o decorrer do Curso de Pedagogia, minha postura mudou. A cada dia que passa, reformulo minha prática e questiono a mim mesma. Entro em conflito, em desequilíbrio, diariamente (...)*”. A professora afirma que passou a ser “*mais democrática, escuto meus alunos e respeito as regras de convivência elaboradas coletivamente as quais são cobradas por eles mesmos.*” De maneira geral, as professoras assumem que superaram o autoritarismo, mas não esquecem a licenciosidade: “*nenhum profissional que se preze pode ser licencioso, muito menos um professor. Se eu cobro dos alunos, devo dar o exemplo em tudo. Não devo falar uma coisa e fazer outra e devo exigir dos alunos o mesmo (...)*”, admitindo que devem “*direcionar as ações, ter bem claro o projeto político-pedagógico para: saber ‘onde’ chegar e ‘como’ fazer para atingir os objetivos (...)*.” Outras duas professoras ratificam o afirmado acima e acrescentam a inerente relação do espaço pedagógico escolar com o conjunto das relações sociais, quando dizem que “*muitas vezes ainda nos pegamos em situações de autoritarismo, onde fazemos com que nossos alunos aceitem nossas imposições, sem liberdade de discutirem o porquê de tal exigência.*” Para elas, o professor, “*como autoridade que é, deve fazer com que seu aluno faça reflexões sobre determinadas atitudes que vivencia no seu cotidiano, onde a sociedade impõe regras e limites.*” A reflexão acerca do exercício da autoridade passando a fazer parte cotidiana da agenda das professoras, leva uma delas a afirmar que “*a reflexão sobre autoridade é freqüente e necessária porque o aluno tem que ter limites e compreender que o professor é autoridade dentro da sala de aula (...). Em Freire há uma concepção de autoridade. A questão é sempre trabalhar voltados para a realidade dos alunos (...)*”, a partir do que podem resgatar “*suas vivências e desempenhar melhor a função de educadores.*” Falando do conteúdo e papel que representam no processo de aprendizagem dos alunos, uma professora destaca que “*o professor é um mediador do conhecimento. Quanto à liberdade acreditamos que o educador deve dar liberdade ao educando para que ele construa o seu conhecimento (...). Mas este deve estar ciente de que a liberdade inclui limites,*” admitindo o conflito na instalação de novos horizontes teóricos à compreensão das práticas de sala de aula: “*a nossa prática pedagógica, no decorrer do curso passou por conflitos, desequilíbrios, o que fez com que repensássemos a nossa concepção de educação, fazendo um trabalho de troca de experiências onde o aluno e o professor interagissem entre si levando em consideração a vivência sem ser autoritário.*” Embora reconhecíveis os avanços na compreensão das relações de poder entre educador e

educando, a confusão quanto a papéis em sala de aula persiste com recorrência quando o tema da autoridade vincula-se ao compromisso com o conhecimento na escola, quando a referência reflexiva considera a produção cultural da humanidade, armazenada e à disposição das pessoas, sem negar indispensáveis diálogos pela pesquisa. Mas as professoras manifestam-se afirmando que a *“a relação se dá numa troca mútua. Eu ensino o que sei e o aluno também me ensina o que sabe. (...). Ninguém sabe mais do que ninguém, ninguém é melhor ou superior a ninguém. O professor apenas conduz os trabalhos.”* O destaque, nessa fala, aparece na relação política entre educação e sociedade: *“o professor deve ter bem claro o seu projeto político-pedagógico (...). Alguém orienta o processo ensino-aprendizagem do aluno não como quem tudo sabe (...).”* Surge, entre tantos registros, uma professora com definições conceituais claras, afirmando que quando educador e educando apresentam bom relacionamento o *“poder é igual a tomar as decisões sozinho. Autoridade é saber que em determinado momento é preciso tomar uma decisão rápida. Autoritarismo é ditar todas as regras. Licenciabilidade é cair na libertinagem (...) Liberdade é decidir com o outro, é direito de opinar, é participação.”* O fundamental nesse *“novo movimento”* é *“não impor o conhecimento que a gente tem sem dar margem a discussões, mas que se tenha a liberdade de conduzir da melhor maneira possível a construção do conhecimento a partir da bagagem que o aluno traz.”* O planejamento das aulas, *“sempre desde tema gerador”*, também passou a fazer parte da rotina de professoras, a partir do que ocorriam passeios, entrevistas, pesquisas, análises de experiências, *“valorizando o conhecimento das pessoas da localidade relacionado com a atualidade (buscar o antigo e comparar com o novo)”*. É assim que se diziam *“autoridade em sala de aula num mundo onde ninguém mais obedece ninguém”* e as referências coletivas praticamente desaparecem. A preocupação é que a autoridade não negue a liberdade, entendendo que o *“domínio de classe numa proposta freireana”* realiza-se pela troca de *“experiências, como no caso da cozinheira que se sentia inferior a Freire e ele a fez perceber que cada um possui a sua cultura (...). É preciso haver regras criadas pelo grupo”*. O importante passou a ser a condição de possibilidade de garantir espaços para reflexões em torno de concepções e práticas de autoridade e liberdade. Em sala de aula, as professoras afirmavam que se sentiam autoridade, *“porque não brincamos de ensinar. É necessário ter clareza de objetivos, a que se propõe sem ferir o espaço da democracia, procurando trabalhar na perspectiva do desenvolvimento da liberdade, da autonomia e da criticidade”*. Confirmam que em suas aulas tudo é desenvolvido em função dos *interesses dos alunos*, reconhecendo que *“o professor tem poder (...), mas a autoridade é constituída de bom senso, competência, coerência, sem cair em licenciabilidade, enquanto que o autoritarismo fere o respeito pelo outro e a liberdade de participar das decisões do grupo”*.

Buscando identificar *regularidades comportamentais* de professores-alunos em relação à autoridade em sala de aula, trago *incidências*²³¹ que acredito permitem sustentar afirmações aqui expostas. Para as 14 professoras-alunas do Curso de Pedagogia/PFPL, ter autoridade²³² em sala de aula significa: ouvir alunos e a partir disso ensinar, com 13 adesões, correspondendo a 92,86%. Uma pessoa não respondeu. Além das alternativas acima, foi acrescentado: “*o professor para ser autoridade deve ser responsável, não licenciado e nem autoritário, que intervenha conscientemente e seja democrático*”. Se considerada a incidência como critério, encontrei professores do CPN,²³³ em fase inicial de formação regular, com concepções semelhantes às opções das professoras de Pedagogia/PFPL, estas em fase final de sua formação.²³⁴

Freire constitui o conceito de autoridade com o propósito de elaborar demarcação pedagógica e política visando superar autoritarismos e licenciamentos, objetivando levar educadores a assumirem posicionamentos ante desigualdades sociais, materiais e simbólicas, com as quais alunos vão à escola. Busca intervir na constituição de condições de possibilidade para que situações de desigualdade que as pessoas portam consigo possam ser tensionadas, criando condições à geração de consciência que possibilite a desbanalização e a desnaturalização do desumano que há em tais relações. De experiências diversas, incluindo a minha própria história e a de professoras com as quais desenvolvi a pesquisa, é possível concluir que, não raro, no desejo de superar o autoritarismo, mesmo os sujeitos progressistas, como afirma Freire, adotamos *posturas não diretivas*. É por isso que afirmo ser possível e necessário pensar Freire a partir de referências da modernidade,

²³¹Falo de incidências postas criticamente, não *metas estatísticas*, com tendência à geração de conformismos ante indicações positivistas. Com as concepções de autoridade e liberdade penso poder demonstrar a origem de outros conceitos expostos neste texto. As reflexões aqui trazidas têm *retaguardas* diversas, dentre as quais destaco *percentualizações* extraídas de dois grupos docentes: principalmente, 14 professoras do Curso de Pedagogia/FaE/PFPL/UFPEL e, secundariamente, 337 do Curso de Pedagogia Noturno(CPN)/FaE/UFPEL. Nos anexos I e II aparecem, percentualizados, dados gerais dos inspiradores estudos anunciados.

²³²A referência relaciona-se às alternativas apontadas por mim pelo questionário.

²³³Para as professores-alunos do CPN, ter autoridade em sala de aula significa: ouvir alunos e a partir disso ensinar, com 221 ou 65,57%; domínio da turma, com 33 ou 9,79%; saber o conteúdo, com 26 incidências ou 7,71%; NR, com 14 ou 4,15%; alternativas 1 e 2, com 6 ou 1,78%; 1 e 3, com 16 ou 4,74% e 2 e 3, com 8 ou 2,37%. Tendo afirmado, como provisória conclusão deste trabalho, que a *formação é que faz a diferença* quando trata-se de organizar a sala de aula e sua compreensão política, foi com essa preocupação que pesquisei (por questionário semi-aberto, após contatos em sala de aula, como professor e tendo desenvolvido conceitos, particularmente em forma de falas dialogadas, que giraram em torno da problemática deste texto) junto a 337 professores-alunos do Curso de Pedagogia Noturno (CPN), da FaE/UFPEL, da rede de ensino de 1º Grau da Região Sul, com o objetivo de trazer elementos *comparativos* e transversais ao diálogo com o presente texto. A proposta foi reunir elementos em torno da possibilidade da liberdade na compulsória presença da autoridade e procurar componentes explicativos e compreensivos acerca da origem da autoridade nas pessoas, em especial, nos professores. Assim, os roteiros tiveram por função fazer emergir dados que pudessem *vercar*, com reflexões diversas, a relação entre autoridade e liberdade.

²³⁴A aplicação do questionário no CPN deu-se após período de debate em torno da relação entre autoridade e liberdade, com comentários sobre conceitos freireanos, suporte a esta discussão, o que me leva a defender a tese da formação como elemento diferenciador nas concepções e práticas das pessoas.

assumindo o projeto iluminista de formação, não em seu registro reducionista, embora marcas pós-modernas *progressistas* estejam presentes. Freire, indignado com a realidade na qual os trabalhadores compartilham situações de exploração, diferentemente de opções pós-modernas, constrói referências para pensá-la e fundamenta a necessidade da luta organizada à mudança, objetivando tensionar subjetividades produzidas pelo modelo dominante. A modernidade explicitou pouco, arrisco afirmar, alternativas de formação aos modelos dogmáticos, metafísicos e teológicos. Embora período que referenciasse sobremaneira a organização da vida social, declarando, com Hobsbawn, que “*uma das poucas coisas que nos separam de uma queda acelerada nas trevas é o conjunto de valores herdados do Iluminismo do século XVIII*”, é de reconhecer-se que tal afirmação não seja uma “*concepção muito popular nesse momento, quando o Iluminismo pode ser descartado como algo que vai do superficial e intelectualmente ingênuo até uma conspiração de homens brancos(...)*” (1998:269). Abandonamos a idéia da diretividade e da autoridade com receio do autoritarismo e por exigências postas por modelos exógenos à natureza e ao movimento da escola. Como aqui busco mostrar, escolas que visitei durante a presente investigação atestam que tal *desvio* ocorre com freqüência. São situações em que a professora fala de alunos *que decidem o que querem estudar, desde o que trazem de casa*, a partir da própria *liberalização* da sociedade quanto a referências comuns para pensar o que homens e mulheres fazem ou deixam de fazer; são diretoras que afirmam *que é necessário tudo discutir e deixar que a decisão seja tomada pelo grupo*. A questão a ser posta gira em torno de referências a partir das quais é possível e necessário problematizar a própria *definição intestina* que decorre da escola em relação ao modo como a mesma pode estruturar-se. Serão, os sujeitos envolvidos com os processos da escola, referência única e suficiente para pensá-la? Esse jeito *semi-escolanovista* de organizar a escola nasceu da desestruturação paradigmática do ocidente, cuja função (da desestruturação) primeira foi realizada com êxito. Sobre a reflexão em torno de referências e paradigmas a partir do que é possível e necessário pensar o mundo e a história desde a escola, essa tarefa estamos longe de materializá-la. Reconhecendo a importância da desestruturação de modelos, cuja estrutura de poder é autoritária, é fundamental trabalhar, quiçá inicialmente no plano conceitual, a necessária desconstrução de modelos licenciosos, o que torna imperativo perguntar: e nós, que vivemos indignados com os atuais modelos social e pedagógico, com que *referências* trabalhamos? A reconstrução, passando pelo confronto com concepções e práticas de poder de professores que atuam em sala de aula, pela investigação empírica aqui trazida, busca conexões que podem levar à reflexão em torno da complexidade da leitura do texto

freireano. Considerando o marco conceitual freireano, aqui assumido como referência para pensar a escola em contexto social particular e macroestrutural, o retorno às indicações das professoras acima apresentadas, cuja centralidade reflexiva tensiona a origem da autoridade docente, produz mudanças no quadro compreensivo dos processos formativos. As professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, por terem optado atribuir autoridade docente a quem consegue *ouvir os alunos e ensinar a partir de seus interesses*, não me causam *surpresas escolanovistas*. Tendo presentes as histórias de vida,²³⁵ os textos que produziram durante o Curso que freqüentaram e as observações que realizei, não obstante os desvios licenciosos, as professoras têm claro que a resposta dada é tão-só ponto de partida e base material à atuação em mudança. O trabalho coletivo é etapa não postergada e imprescindível. Há, então, uma tarefa gigantesca que esse procedimento reserva à função docente: dar conta dos interesses dos alunos e realizar amplo e qualificado diálogo com os conceitos já registrados nos *livros da humanidade*. Na questão que gira em torno da origem da autoridade docente, intencionalmente não apresentei alternativa que desse conta da dimensão política presente. A maioria das professoras faz o que faz porque deseja ajudar seus alunos a *vencerem* na vida, vitória presa a critérios de sucesso pessoal na dura batalha por um *lugar ao sol*, em conformidade absoluta com a *boa funcionalidade do sistema* (proclamando abstratamente a defesa da *boa sociedade*), aliás, não diferente do que acaba produzindo este texto, não obstante o esforço político a favor da sua alocação a serviço de mudanças estruturais. Os dados extraídos de coleta junto a professores do CPN, embora confirmem, em suas incidências, o que está posto pelas professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, têm particularidades que despertam interesse, do que destaco: os respondentes do CPN, em relação às professoras-alunas do PFPL, apontaram mais alternativas em relação às que eu

²³⁵ Acompanhando Nóvoa (1995:5), histórias de vida não representam recusar o “(...) discurso científico (...)”, mas “uma forma de ruptura, do ponto de vista teórico e conceptual, com as perspectivas positivistas.” Chamando Huberman (1995:35-6) para o debate, explicito questionamentos que fui registrando: será que as professoras passaram, todas, pelas mesmas crises? Qual imagem têm de si e de seu trabalho? “As pessoas tornam-se mais ou competentes com os anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores?” Haverá “momentos de tédio, de crise(...)”? Quais são os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar? Enfim, o que distingue os professores que em final de carreira chegam *carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade*? São questões que comigo caminharam e tiveram poucas respostas. Uma delas, já ratificada neste texto, diz respeito às mudanças que aconteceram nas vidas das professoras e em suas atitudes profissionais a partir do ingresso em curso de formação inicial. Huberman aponta caminhos à construção de respostas às questões acima, falando que é necessário “*estudar o percurso de uma pessoa numa organização (...) e (...) compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela*” (id:38), revelando que existem *regularidades* nas vidas pessoais e profissionais, como é o caso do *choque do real*, “a *confrontação inicial*”: “o *tactear constante*, a *preocupação consigo próprio*, a *distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula*, a *fragmentação do trabalho...*” (id:39). Enfim, “*há uma infinidade de factores de natureza não maturacionista (não fisiológica, não biológica, não psicológica) que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida (...)*” (id:52). Defende que o desenvolvimento adulto “*é um processo dialético no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: ‘internas’ (maturacionistas, psicológicas) e ‘externas’ (culturais, sociais, físicas)*” (id:53). O autor propõe, para compreender vidas de professores e delas extrair inferências, procurar elementos “*constantes*” em vários indivíduos, “*encarar generalizações*” identificando “*famílias de pessoas que passam por*

apresentei no questionário, o que pode revelar mais autonomia ao aceitarem menos as opções apresentadas pelo questionário. Arrisco uma pergunta, que pode ser respondida através de estudos futuros: será que o comportamento acima identificado deve-se ao fato dos docentes do Curso Noturno não terem ainda assimilado discursos hegemônicos,²³⁶ através das aulas, afirmando que as professoras-alunas do PFPL *já sabem o que responder e o que faz bem à FaE?*

4.3.2.2. **Liberdade e o direito de ser *no limite* e na imperativa relação com a autoridade**

Chego numa escola (já havia estado outras vezes), com o apoio da *íntima confiança* adquirida de outros diálogos com a professora, também diretora, e vou à sala de aula onde alunos de segunda série a aguardam. Embora parcialmente, conhecendo o tempo e o espaço ali vividos, cumprimentei os alunos e disse que iria *dar aula*. Perguntei se *topavam*, ao que responderam afirmativamente. Quatorze crianças (treze meninos e uma menina) sorridentes e bem dispostas, aceitam minhas provocações. No início, de *brincadeira*, mas logo o trabalho assume caráter de discussão *séria*. A professora chega e senta em cadeira disposta ao fundo da sala. Começo com problemas locais para levá-los à soma, à multiplicação e análises globais. Um colega entra em seguida e continua a *aula*.²³⁷ Na própria sala de aula retomo a conversa com a professora. Provocada, inicia a reflexão e fala de experiências e avanços que, antes, na sala dos professores, havia afirmado que estavam ocorrendo: “*como professora de história, sei que as Ciências Sociais têm um papel importante no desenvolvimento da consciência crítica, mostrando a capacidade do conhecimento humano pela visão global, pessoal e de múltiplas fontes.*” A professora entusiasma-se com o campo que atua: “*a História permite ao aluno compreender a sua história e a do meio. Compreendendo esse processo ele se situará no tempo e no espaço e será capaz dela participar, ciente dos fatos que fazem parte do seu mundo.*” O conhecimento histórico concorre para a constituição da liberdade, afirmando que “*decorrendo desses fatos e circunstâncias que o cercam, o aluno terá mais possibilidades e liberdade de ação e conseqüentemente mais segurança para lutar pelo que acredita. (...) sou responsável para que o aluno torne-se sujeito(...)*”. É disso que a professora extrai e produz o seu conceito de liberdade que nos aproxima em prolongados diálogos. Lembrando que a professora é também a diretora, continua a reflexão, revelando limites e possibilidades da escola, pelas pessoas que com ela por lá transitam. Instituição com capacidade de gerar mudanças, a professora afirma que “*a*

etapas semelhantes”.

²³⁶Por exemplo, da FaE, visto que, por ocasião da pesquisa, os alunos-professores iniciavam curso de graduação.

²³⁷A alternativa de assumir a sala de aula foi freqüente durante a pesquisa, fato absolutamente *natural*, com a participação competente e companheira das professoras.

escola tem liberdade de ação enquanto não contrariar determinações superiores. Penso que todas as famílias buscam na escola um aliado para superar problemas.” A possibilidade da constituição da liberdade das crianças a partir do estudo, da aquisição do conhecimento, deve considerar que “*muitos alunos trazem para a escola angústias (...), pais separados. (...) Também problemas de alcoolismo e outras tantas misérias, pobreza, falta de condições*”, ante o que enfrentam limites, afirmando que “*muitas vezes me sinto incapaz (...). Muitas vezes preciso ser mãe, psicóloga, enfermeira, mas somente posso ser amiga, pois existem certas situações que fogem à minha capacidade.*” Mas, confiante, afirma que a “*liberdade de ação na escola, mesmo limitada, possibilita a construção de espaços de discussão e produção de alternativas.*” Noutra sala de aula, chama-me atenção o modo como a professora organiza o trabalho. Há franqueza impressionante com os alunos e destes com a professora. Tudo é dito abertamente e todos são chamados à responsabilidade individual e coletiva. Com frequência, interrompe a aula e dialoga acerca das condições de fala e silêncio, necessárias ao “*estudo e à pesquisa*”, particularmente por ocasião da leitura de textos produzidos pelos alunos, que lêem, em geral, bastante *baixinho*. O que chama a atenção na aula são características aparentemente *licenciosas*: os alunos têm auto-organização, mas com problemas, como a presença do *tamaguchi* que provoca barulhos e distrações durante a aula. Anoto: “*parece que as crianças ainda não se organizam bem com tanta liberdade. Mas há uma aposta da professora. Tudo é discutido*”. No que diz respeito à leitura e produção de textos o resultado é bastante criativo e gera curiosidades: os alunos, motivados para a leitura, para a sua compreensão e construção de relações com o “*vasto mundo*” da vida, expressam o que, para a professora, ela “*apreendeu durante as aulas no Curso de Pedagogia.*” Ela possibilita a compreensão desse *modo de ser professora* também a partir de sua própria história: “*a minha relação com os meus pais e meus irmãos sempre foi muito boa: nunca fomos pressionados a fazer aquilo que não queríamos fazer. Tínhamos liberdade de escolher.*” Noutra escola rural, dialogo com a professora acerca do *clima de tranquilidade* na sala de aula, questionando se o mesmo não se devia às interdições que os educandos viviam em casa. Concordamos e discordamos. Fizemos comparações com turmas da cidade. Conversamos sobre a importância da escola para crianças e jovens da colônia e da cidade. A professora falava de “*situação alterada na colônia, na relação entre pais e filhos. Há muito mais diálogo do que antigamente. A liberdade aumentou. Eu vejo pelo que os meus alunos dizem em sala de aula e a liberdade que exigem, o que parece que já vem de casa.*” Com que conceito de liberdade ocupam-se as professoras? A análise indica que se apegam a conceito que, desconstrutor do modelo ortodoxo autoritário, não avança em elaborações estruturais. Isso dito de situação em que as relações de habitual solidariedade,

em acentuada competição, ocorrem, não obstante não construírem condições de possibilidade para elaboração de estratégias de mudanças apreciadas em conjunto, embora seja possível visualizar quebras, rupturas e continuidades que, problematizadas, *ajudam a pensar mudanças com “liberdade responsável”*.

Nas falas das professoras com frequência apareceram elementos relativos às suas relações com os alunos, particularmente quanto ao exercício da liberdade e a sempre “*problemática*” relação com a autoridade. Durante aulas, observações e visitas, eu fui sendo permanentemente chamado a fazer intervenções, para tomar parte de diálogos em relação à dimensão conflitual que não raro ocorre em sala de aula, exercitando a aparente disputa entre autoridade e liberdade e instalando qualificados debates em torno do que definem como “*trabalho sério, competente e ético, no exercício de nossa autoridade em sala de aula, atuando com seres humanos que querem construir a sua liberdade, mas com problemas.*” As reflexões deviam-se em boa parte a Freire porque “*ele ajuda a gente a entender e a problematizar (...)*”, envolvendo a problemática da liberdade, em concepções e práticas. É ele que afirma que “*não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente (...) que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade.*” Se isso é principal como acesso à desconstrução de procedimentos autoritários, para Freire não é suficiente, afirmando que “*não há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade. Imobilismo a que se submete a liberdade intimidada ou movimento da pura sublevação.*” E é por isso que o autor pode afirmar: “*só há disciplina (...) no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade (...). Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade (...) ameaça a liberdade.*” Quando a autoridade hipertrofia-se, o seu movimento “*imobiliza ou distorce (...) o movimento da liberdade. A liberdade imobilizada por uma autoridade (...) chantagista (...) se perde na falsidade de movimentos inautênticos.*” As classes populares, dominadas e exploradas, necessitam engajar-se em processos de produção da “*disciplina social (...), política, (...) indispensável à democracia que vá além da democracia burguesa e liberal. (...) O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo(...)*” (Freire, 1993:115-8).

Observações de práticas e diálogos que mantive comigo e com as professoras citadas autorizam-me afirmar que a perspectiva freireana, para leitores apressados ou ideologicamente equivocados, desencadeiam desvirtuamentos neo-escolanovistas²³⁸ e

²³⁸Da Escola Nova tomo desvirtuamentos *licenciosos* derivados, que considero problemáticos à perspectiva que busca, pela educação, a inserção de educandos e educadores em processos de transformação social. Algumas leituras da Escola Nova,

materializam o conceito de *liberdade narcísico-individual*, como condição suficiente à vida. Freire, em radical defesa da liberdade, aponta para um projeto de sociedade inserindo a *diretividade* como condição de possibilidade à sua realização. Investigando a obra freireana e buscando a identificação de escrituras sobre autoridade, diretividade e liberdade, encontro um Freire respondendo à pergunta a respeito de sua história com a escola, com professoras e com disciplina. Lembra que andou por “*três ou quatro escolas*” e que teve “*uma professora*” que o “*marcou enormemente.*” Não admitindo que a mesma tenha sido *autoritária*, fala que ela “*se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças. Eu acho que era uma pessoa mais ou menos ingênua e, analisando-a no seu comportamento, talvez dissessem que era autoritária. Eu digo que não.*” Analisando-a sob o conceito de autoridade, Freire afirma que “*era democrática, mas tinha a consciência de sua autoridade (...) sem a qual as liberdades não se constituiriam (...).*” Favorável ao disciplinamento constituidor da liberdade, afirma que “*sem disciplina externa é difícil estruturar a interna, na medida em que a interna é uma espécie de introjeção da necessidade da disciplina*”, afirmando: “*eu fui disciplinado porque houve disciplina externa também, na minha família. Agora, o que não houve na minha família foi autoritarismo*” (in D'Antola, 1987:2-3).

Gadotti, comenta a teoria freireana sobre a autoridade em sua relação com a liberdade, com a mediação do diálogo, afirmando que “*a primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também (...) expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os educandos entregues a si mesmos.*” Como explicitado na questão central deste texto, Gadotti reafirma a importância política do projeto de Freire à constituição da liberdade humana, a partir da construção de conceitos que combatem o espontaneísmo, o que “*só ajudou (...) a direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa*” (1996:84). A questão é não negar a liberdade de ser do outro e, da mesma forma, não abandoná-lo sem referências à formação. A liberdade é um conceito que desafia práticas que ultrapassam a sala de aula e a escola e faz exigência lá onde os homens criam condições à produção de conhecimento e para entender e relacionar instâncias que compõem a estrutura social. É a relação que se dá entre a possibilidade da produção econômica, material, e a produção do conhecimento, simbólica, instâncias inseparáveis e produtoras da humanidade.

Penso oportuno, para dialogar com Freire, trazer Martins quando fala da necessária

parece, não são suficientemente rigorosas e declaradas quanto ao projeto políticos (a partir do que poderia ser desenvolvido o trabalho pedagógico), com insuficiente explicitação da relação entre sujeito político e epistêmico.

unidade nas lutas políticas, nas reivindicações, nos projetos dos trabalhadores, cujos filhos freqüentam a escola, onde a liberdade humana pode ser experienciada. Da mesma forma que para Freire, em Martins a unidade não implica conceber que todos vivam as mesmas condições e que todos percebem do mesmo modo os problemas sociais: não, as pessoas “*são socialmente diferentes e vêem de modos diferentes a sua libertação e a sua liberdade. Essa unidade somente existirá se for elaborada politicamente, se for unidade da diversidade*”, evitando a “*violência terrorista da ditadura e da unanimidade (...)*” (1991:20), negadora da liberdade sob aparência democrática. O rigor com o pensar correto não dá ao professor o direito a práticas autoritárias, que afogam “*a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (...)*” (Freire, 1997:67). A compreensão histórica da produção de concepções, tanto autoritárias quanto licenciosas, é marcante em Freire: “*entre nós, em função mesmo de nosso passado autoritário (...), oscilamos (...) entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade (...)*” (id:99-100). Assim, tendo Freire como referência, trabalho com uma perspectiva: o educador, à frente de projetos de gestão e produção de alternativas a problemas educacionais, tem a tarefa de apresentar ao grupo que coordena e com o qual estabelece relações político-pedagógicas, a discussão, o encaminhamento e a definição conjunta de propostas; de propor e orientar a definição de procedimentos; e *exigir* de todos o cumprimento das decisões tomadas, prática que pude perceber junto às professoras com as quais dialoguei durante esta investigação. Lendo, centralmente Freire, as professoras passavam a assumir-se *autoridade*, quicá conceito abandonado em momentos considerados *pós-autoritários*. Em relação ao conhecimento e à organização do poder, passavam, com o tensionamento conceitual, a assumir a tarefa da formação dialógica, ética e com decisão política. Esta é, acredito, a forma democrática de organizar e construir a gestão da educação e conviver com as complexas relações de poder que a envolvem. É a dimensão praxiológica da liberdade que está em jogo. Se é a possibilidade que cada indivíduo tem de fazer o que quer²³⁹ ou se é a faculdade que temos de poder escolher fazer o que deve e pode ser feito: eis a questão! Os homens colocam-se ante a pergunta pela *realidade* e pela *verdade* da liberdade. Seremos inteiramente livres ou absolutamente condicionados por situações históricas e psíquicas vividas? De que maneira conquistamos a liberdade, sob condicionamentos psíquicos, históricos, econômicos, culturais em que vivemos? Por que fazemos o que fazemos enquanto professores? A resposta, defendendo com Freire, pode

²³⁹Liberdade sem limites, para Rousseau, significa negar a possibilidade da liberdade para todos (Rousseau, 1994 e Sartre, 1998).

sinalizar a busca da liberdade e as condições de sua possibilidade. Nóvoa (1995:16) tenta responder, afirmando que tal questionamento obriga-nos a “*evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.*”

A escola e o ensino tradicionais, em sua práxis autoritária, reduzem o aluno sujeito à reprodução do conhecimento. O educando é reprimido na sua forma mais elementar de expressão: dizer a sua própria palavra. Outras práticas pedagógicas, não pouco presentes em políticas educacionais, abrem mão da autoridade e do compromisso político do educador em favor da defesa da condição de sujeito do educando. Essa tendência à desautorização do professor no desempenho da sua tarefa formativa pode, hoje, ser explicada pelo (pós)modernizado projeto de dominação da nacionalidade de um país. O próprio financiamento internacional da educação possibilita ao grande poder, fortemente concentrado no financeiro, homogeneizar políticas de educação, por reformas que não são raras. A escola torna-se eficiente reguladora de processos de inserção de jovens no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que é espaço onde é divulgada e produzida a relação de códigos, para além do letramento, necessários à disputa que cada um deve travar no mundo do trabalho e da sobrevivência, no que não há, para Freire, nem defesa do sujeito e nem de trabalho competente de acesso, criação e re-criação do conhecimento. A questão é perguntar de novo pelo papel do educador ante o projeto político que *é imperativo construir*, o qual não pode estar *pré-definido*, como o fizeram *revoluções políticas ou pedagógicas*, incluindo experiências socialistas ou projetos educacionais que geraram alternativas aos modelos vigentes, como é o caso de experiências de educação *popular* no início dos anos oitenta do século XX.²⁴⁰ A proposta é um projeto a ser construído com perspectiva ética como ponto de partida, afirmando que a maioria dos seres humanos, hoje, não vive a condição humana elementar: liberdade (a ser conquistada). Freire inspira professoras-alunas à reflexão em torno de processo histórico de conquista da liberdade a partir da idéia de que o ser humano, embora sua condição ontológica, torna-se livre, não é livre na forma de condição a priori, mas na luta que trava permanente e conflituadamente só possível porque, da mesma forma, o humano não é escravo inteiramente, pois múltiplas forças que o influenciam o acompanham: são “*leis naturais, herança, primeira infância, meio social e econômico,*

²⁴⁰Lembro as experiências de Cachoeirinha e Pelotas, analisadas em Educação e Realidade, 1987, n.12, texto em que aparece refletida a participação da Equipe da SME/Pelotas (1983-85), na concepção e realização do Orçamento Participativo *Todo o Poder Emana do Povo*, o que impõe estudos sobre elementos que cercam autoridade e liberdade e *busca política* por autonomia.

forças inconscientes que não reconhecemos e nem controlamos” (Nash, 1966:363). É a liberdade que, experimentando-se com o limite, possibilita e fundamenta dar crédito a relações *democráticas com liberdade*. É possível pensar com Boff e com as professoras-alunas que o ser humano é capaz de assumir-se livre à construção da “*liberdade solidária do gênero humano (...) e a autodeterminação dos indivíduos sociais, (...) singulares, diferentes, sensíveis e solidários (não os indivíduos isolados)*” (1998:100). Embora a legitimidade de discussões metafísicas razoáveis, a liberdade é a condição de possibilidade à criação de atos humanizadores: atos de libertação permanente que não se operam no interior da consciência, mas nas relações que humanos constroem, admitindo que a história não se realiza sem a consciência (Freire, 1978). É por isso que a liberdade implica consciência de circunstâncias existenciais que envolvem os atos humanos e a consciência das ações possíveis que possam ultrapassar circunstâncias imediatas. Vivemos num mundo cujas circunstâncias não são escolhidas ou determinadas por todos os humanos, aceitando que as mesmas transformam-se em condição de possibilidade de mudança se os homens forem assumindo a condição de *agentes de poder*, capazes de decidir e mudar o rumo das relações com as quais se envolvem. Ante as circunstâncias dadas não é raro os humanos assumirem atitudes contraditórias: ora acreditando que são livres para mudar as circunstâncias quando lhes aprouver, ora adotando, desiludidamente, comportamentos de impossibilidade para operar mudanças. Ante tais aporias, Chauí aponta uma alternativa: a liberdade está na “*disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura (...) de novos sentidos a partir do que está dado*” (1999b:363). A decifração faz-se em relações sociais, no que se constrói a possibilidade para (re)significar fatalidades e transformá-las em fatos humanos recuperadores da humanidade dos homens e das mulheres. Quando Freire fala que o homem não é livre e que a liberdade é a construção da condição história que os humanos são capazes de realizar, reflete uma sociedade que consegue fazer demarcação conceitual a favor de universais, incluindo a justiça, a igualdade..., mas não consegue efetivá-los. Reconhecer essa contradição é ato principal de liberdade para significar a própria vida, não apenas ato livre primeiro, mas fundante em relação aos demais. O humano, por sua vocação ontológica à liberdade, pode, como afirma Lobrot (1973:172), “*trabalhar a sua libertação*.” A autoridade, considerada “*uma coisa divina*”, é obstáculo à libertação. A reação pode estar no ato de (re)significar a vida, que se realiza em condições favoráveis: criadas para que os homens atuem não mais orientados por *pequenos prazeres ou patrocinados por*

vampirescos mercados.

4.3.2.3. **Competência e autoridade ante a divisão entre prática política e prática pedagógica**

O prefeito de município em que atuava uma das professoras com quem realizei a pesquisa, ameaça *determinando* que aluno não pode ser reprovado: “*se reprovar, é sinal de incompetência dos professores. Serão demitidos e as professoras voltarão à cozinha*”. Ressaltando preconceitos e leviandades lingüísticas e morais, com que conceito de competência trabalha o prefeito, apoiado por pais de alunos da mesma escola? Com que conceito de competência trabalhamos e trabalham as professoras-alunas, ante a tarefa da produção de autonomias? Qual conceito, intrinsecamente relacionado à ética do educador, seguindo trilha freireana, é possível e imperativo gerar, tendo por base o contexto em que se localizam as escolas com as quais pesquisei? Qual o conceito de competência que Freire traz para o seu texto e em que circunstâncias o gera? Produzindo conceitos como autoridade e liberdade, Freire agrega a seu texto a problemática da competência. Que significado atribui-lhe? Tais questões, expostas para professoras-alunas, fazem mediações para que reflexões aconteçam: “*ser competente é importante mas não competência de saber e sim de desenvolver as atividades dentro de padrões que facilitem a aprendizagem. Nada de ser dono da verdade e sim ter técnicas de aplicabilidade*”. Outra professora fala de competência relacionada à “*segurança naquilo que vai transmitir*”, pois o “*aluno sente de cara a insegurança do professor*”. Uma terceira, fala da tarefa docente: “*é fundamental, pois ser professor não é diferente de ser médico (...), com a mesma responsabilidade que torna a competência indispensável para sermos um ‘bom’ professor*”. Uma outra professora, há 28 anos alfabetizadora, *inova* e do seu trabalho concluo (do diário de campo): “*competência, seriedade, ética, criatividade, contexto, diálogo, inovações ajudam bastante*”. Exemplo? Os alunos são instigados a formarem palavras extraídas do contexto da vida social, local, nacional e internacional com o que estão familiarizados e vão à sala de aula para *aprender a ler e a escrever*. Provocada a falar de seu trabalho, olhando para o conceito de competência em Freire, a professora afirma: “*eu acho muito importante, não só da professora (...) acho que não dá para fugir disso, a pessoa tem que ser competente naquilo que faz (...). E dentro desta competência está a questão do conhecimento do que faz*.” O conceito de competência à professora é exposto como intrínseco à qualidade e suporte à *segurança* nas atividades desenvolvidas. Novamente do meu *diário* destaco de uma das visitas: ocorreu em horário em que os alunos realizavam teste de matemática.²⁴¹ A turma estava *bem organizada e quieta*. O que parecia um grupo de

²⁴¹Com colega da FaE, refiro-me à visita que fizemos a uma professora de matemática, que atua em discussão permanente com colegas de outras áreas, incluindo professoras-alunas aqui pesquisadoras e que também participavam do PIPPL.

alunos *sob ordens*, quando provocados, falaram, expressaram-se, criaram respostas, interagindo com facilidade, porque “*estão acostumados*”, segundo a professora, a pesquisar, a produzir conhecimento. A competência da professora parece aflorar em cada situação de ensino e pesquisa que vai relatando: sabe conteúdo, *lida* com a cultura dos alunos “*como ponto de partida para produzir conhecimento*”, cria alternativas de trabalho em sala de aula, constrói nexos contextuais para explicar conteúdos, posiciona-se politicamente, faz análise de conjuntura... Questionada em torno do referencial freireano para *organizar a sala de aula com competência*, afirma que “*a ação docente deve ter sentido e significado, e, para isto, o educador precisa ter, inicialmente, compromisso político e competência técnica*”, recuperando, assim, paradigma clássico da teoria crítica. Registro que a professora realiza um trabalho *que dá o que pensar*, em especial quando, indignados, desejamos encontrar soluções a problemas diversos. A turma, *qualificada* na solução de problemas matemáticos e em relações *de profundo respeito* humano e pelo *saber que os outros têm*, movimenta-se, física e simbolicamente, pela sala. Não abre mão desse comportamento, inclusive com *visita*. Problemas de comportamento e indisciplina?²⁴² “*Não, isso não existe*”, afirma a professora. Os jovens adoram a escola e a vêem como desenho de seu futuro. A professora fala do trabalho que desenvolve: inovador, com pesquisa e seriedade. A professora está integrada à comunidade, a mesma que participa ativamente das *descobertas e avanços* da escola. A escola parece ser um *lugar alegre* para pesquisar, estudar, aprender, ensinar e para encontros. Lembro a relação não raro de desprezo que a cultura urbana tem em relação à rural e as lições de vida e trabalho pedagógico qualificado que revelam as pessoas envolvidas na situação descrita. E é assim que trago Freire à memória: os oprimidos comumente não passam de “*apêndices descartáveis*” da história e dos sonhos e desejos de outros. O autor marca sua obra destacando o que está marginalizado, está fora. Trago à memória, da mesma forma, um principal questionamento à escola: tem realizado o projeto que anuncia, pelas competências diversas que afirma desenvolver? Alves, ao analisar o que as escolas têm feito com as expectativas, sonhos, esperanças com o que educandos dirigem-se à escolarização, afirma que elas dedicam-se a ensinar “*conhecimento científico*”, buscando, pela competência, que tal ocorra. “*E isso é muito*

²⁴²A referência conceitual com a qual dialogávamos toma *indisciplina* como uma relação social que não cumpre regras convencionais que orientam processos escolares e desconsidera valores estabelecidos pela sociedade como básicos, que, para Levinson (1998:673), analisando situações de desrespeito a normas no ensino secundário norte-americano (considerando as situações de pobreza, violência, drogas, desagregação familiar, morte de valores de respeito mútuo e práticas escolares sem sentido), as transgressões diversas acabam lógicas em certas circunstâncias. Ademais, há um processo de desenvolvimento dos alunos que precisa ser entendido: “*não se deve quebrar a vontade, senão a força do impulso desordenado, que pretende escravizar a vontade*”, pois “*a mania de resistir à autoridade e de criticá-la na idade de desenvolvimento não deve ser tomado como trágico; é anúncio de que a criança vai adquirindo personalidade própria(...)*” (Dicionário de Pedagogia, 1936:312).

bom”, tomando a ciência como um “meio indispensável para que os sonhos sejam realizados.” Mas a ciência não “(...) é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar (...). É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo”. Alves explicita seu espanto frente à incapacidade das escolas gerarem e cultivarem sonhos, não pouco interdito em nome de conceitos atados à aquisição do conhecimento científico: “enquanto isso os meios de comunicação, principalmente a televisão, que conhecem melhor os caminhos dos seres humanos, vão seduzindo as pessoas com seus sonhos pequenos, freqüentemente grotescos” (1999:26). Incluindo nossos cursos de formação de professores, durante anos os educadores aprendem teorias científicas sobre educação. Esquecemos, quiçá, de formar sensibilidades (acompanhadas pela força do raciocínio, da vontade e do coração) para reconhecer o belo, o prazer, o mundo que está fora do modelo científico hegemônico. A professora citada, na contracorrente, parece realizar esse sonho, ao lidar com a lógica que proporciona a integração da criança à sociedade organizada que, com seus códigos, possibilita ao aluno atuar com mecanismos de defesa que o colocam em posição de produção da sobrevivência, material e simbólica, e proporciona condições para que (inter)subjetividades aconteçam e gerem situações favoráveis ao tensionamentos entre integração e estratégias (Carvalho, 1999).

Não obstante a importância e a qualificação do trabalho da professora citada, vou às reflexões de Bourdieu quando fala de *habitus* (1989:59-64) e pergunto-me por reprodução e funcionalidade do sistema desde bem organizadas e bem comportadas salas de aula: há esquemas de produção de experiências, de percepção e apreciação de ações que *produzem práticas e representações* que, no jogo descrito, coloca humanos em situação de luta em sociedade, o que na individualização acentuada favorece sobremaneira a reprodução de comportamentos que visam o *sucesso na vida*, conforme expressão de aluno da professora citada. O professor, assim, é o “principal agente normativo”, num sistema de aprendizagem que inculca nos alunos as regras de conduta, porque continua a “*ser o organizador do ato pedagógico e a função de comunicação verbal do professor continua a dominar e a subordinar as funções relacionais (...)*” (Estrela, 1986:376). Assim, “*(...) ao entrar na escola primária, as crianças são submetidas a um processo normativo-disciplinar onde a função de inculcação direta das regras impõe-se sobre outros modos de disciplinamento (...)*” (id:377). É o que remete pesquisadores à tarefa de análise da sala de aula e da escola em contexto, buscando perceber qual significado a sociedade atribui aos processos de escolarização, códigos com os quais as famílias vêem o mundo e lhe atribuem sentido desde o seu próprio capital cultural. A esperança, da qual não pouco falamos para

fundamentar projetos, aparece parcialmente materializada quando visito escolas como as citadas, onde as qualidades reclamadas por Alves parcialmente materializam-se. Na medida que as professoras descobrem que existem outros jeitos de organizar e conceber a sala de aula, as relações de *gente que trabalha com gente* são refletidas e cultivadas. O afeto, a amizade, o mundo do coração, do que está fora, passam a fazer parte da aula, garantidas pela “competência”, trabalho qualificado e permanente discussão política em torno do mundo no qual as pessoas organizam-se e vivem, quebrando com o jeito *acostumado* de ver com olhos do mundo *comum ou científico*, educando alunos para lerem além da literatura, mantendo-a como referência, o que ocorre também com as paisagens do mundo real, que também necessitam ser lidas para além do que os olhos vêem. Os alunos começam a entender que se é verdade que *coisas importantes* estão escritas nos livros que até eles chegam, da mesma forma podem ler e construir *reflexões importantes* em diálogo com o mundo e com os conceitos armazenados pela história. Esse é o jeito de ser competente, referência para pensar a prática docente, de professoras-alunas com quem realizei esta pesquisa, que, em processo final de formação inicial, têm a tarefa da construção da competência relacionada a múltiplas habilidades e compromissos, identificáveis em Freire. É o que elas mostram quando afirmam que querem aprender a “*respeitar o conhecimento de cada um; (...) estar em formação permanente com exercício crítico; conhecer as realidades dos alunos e trabalhar conforme seus interesses.*” Para três professoras que assinam a fala acima, a competência também relaciona-se ao ato de “*ensinar aprendendo; saber e conhecer as necessidades de cada aluno (...) despertando a vontade dele em vir à aula; ser responsável, humano, solidário, saber o conteúdo, ter humildade (...)*”, acrescentando que ser competente é “*fazer com que o aluno elabore o seu conhecimento, mantendo a disciplina pelo diálogo; é ter responsabilidade e sensibilidade, ter ética e ter noção da dimensão política do educador.*” Os confrontos, com qualidade, são colocados pelas professoras como componentes da necessária atuação competente, materializados nas salas de aula: “*a professora precisa saber organizar o que os alunos trazem de casa e trabalhar juntamente com os conteúdos*”. A competência materializa-se quando a professora “*sabe lidar com as diversas situações que ocorrem em sala de aula; trabalha com o aluno ajudando-o a crescer e conseguir que ele assuma-se como sujeito histórico; é ser disposto e aberto a coisas novas (...)*.” O trabalho com muito diálogo e pesquisa é visualizado pelas professoras como central, respeitando o “*aluno como pessoa e não como mero robô, fazendo com que ele aprenda brincando e que saiba ser responsável, crítico, ter comprometimento político e social*”.²⁴³ Freire identifica o educador libertador como “*diferente do*

²⁴³Para professores do CPN que responderam à questão (em processo inicial de formação superior), a competência é o

domesticador porque se move (...) no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isso não significa que um professor seja igual aos alunos (...). O professor começa de forma diferente e termina diferente.” Esse mesmo professor “*deve ter (...) competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão! Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas (...).*” A diferença libertadora “*é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade.*” Freire fala de competência, como condição de necessidade ao ato pedagógico, que se dá amorosamente, da mesma forma como as professoras acima apontaram. É fundamental a competência no que se faz, no sentido de “*ir superando as deficiências, ir ganhando um certo saber profissional*”, afirmando, finalmente, que não acredita em eficácia “*quando se faz a coisa sem que haja uma entrega a ela*” (1997).

4.3.2.4. Poder e autoridade: a interferência, ética e dialógica, em processos de formação

Os diálogos que instauraram reflexões acerca de *poder* têm por base problematizações acerca do exercício da autoridade e o que a constituem. As professoras afirmavam, de pronto, que “*não são donas do poder*”; que não concordam com a idéia de que “*os poderosos sabem, decidem e ponto final*”; e que devemos “*dar oportunidade a todos (...).*” Escuto as professoras-alunas e retorno a Freire para quem o poder está diretamente vinculado ao acúmulo de referências éticas para construir perspectivas de trabalho pedagógico (político), em particular para suporte à compreensão de constructos que sustentam concepções *deterministas, inevitáveis, fatalistas, inexoráveis*. A proposta é refletir, da escola, se na sociedade existem caminhos históricos que devem necessariamente ser trilhados ou se há espaços à construção do não previsto, circunstâncias onde é possível exercer o poder solidariamente. Refletir silêncios e ausências impostos por espaços e tempos tomados como inevitáveis, desconsiderando que não passam de produção humana, é a condição de possibilidade para pensar o poder, sua presença, admitindo que com ele os humanos organizam-se. Aqui estão escondidamente expostas identidades de gente que sofre, que ama, que busca vida melhor, silenciamentos impostos de saberes, não pouco em ambientes *formal-democráticos*, onde o poder de uns prevalece sobre o de outros. Encontro em minhas anotações de campo falas de uma professora, lembrando que o “*poder é claro que existe e está nas mãos do professor. Mas*

somatório de duas alternativas expostas no instrumento de pesquisa: *dominar o conteúdo e a turma*, o que foi apontado por 21% dos respondentes. A alternativa isolada *domínio do conteúdo* correspondeu a pouco mais de 20% das opções. Conseguir *dominar a turma* equivale a 12,16% do total. Os demais, ou não responderam ou ocorreu acentuada variação de respostas. Atréla à dimensão *ética*, a competência aparece apenas para 1,5%, diferentemente do que ocorreu com as professoras do PFP, para as quais sempre há esse vínculo, embora com inúmeras outras variáveis que cruzam esse comportamento, que se realiza pela troca de experiências, incluindo soluções comuns por leituras e reflexões aprofundadas.

depende de como ele vai usá-lo: se é para tornar os alunos participativos e autênticos ou para humilhá-los, torná-los apáticos (...), prontos para serem manipulados.” Ouço a professora revoltar-se quando vê “colegas tratar os alunos como ‘coisas’, sem direitos a não ser obedecer: ‘se não te comportares, me pagas na prova.’” A esperança aflora em suas palavras finais quando afirma que “felizmente muitos dos que conheci e conheço já pensam diferente”, embora admita: “ainda existem aqueles que são temidos e ‘respeitados’ sob pressão.” Esse é um mundo que demanda visibilidade, onde há relações e movimentos pouco declarados e onde o pacto do silêncio sob pressão continua produzindo vítimas. Vítimas assentadas sobre violências, físicas e simbólicas, que apostam no futuro como tempo e espaço onde a possibilidade da produção da resistência e da contra-hegemonia há de realizar-se. Como declaram as professoras, todos “temos poder em sala de aula, mas poder com limites”, é discurso que demonstra a consciência das condições em que se travam as relações humanas e a dificuldade para admitir (ainda conceitualmente) a possibilidade do enfrentamento da aventura do novo, do inesperado, de compreender o poder como serviço, como sonham freireanamente as professoras. Questiono-me se não estamos, nessa perspectiva ontológica, romantizando uma posição social impraticável. Para professoras que afirmam que o poder “está com o professor”, o que há hoje “não é o poder que havia antes, em que um professor só olhava para os alunos e eles ficavam quietinhos. Hoje este poder já está um pouco mais ameno, o professor já não é o senhor absoluto do saber”. É a mesma professora que se entusiasma com o momento pelo qual passa a sociedade brasileira e as condições que vão sendo construídas para que ocorram avanços democráticos balizadores das vidas humanas: “eu acho que isso é histórico e nós precisamos experimentar isso. Pois, se existem coisas que alguns sabem melhor que outros, por que não aproveitar isso? É uma questão de saber administrar o espaço e o tempo com o qual nos envolvemos.” Tal como Freire, a professora chama para a autoridade docente essa tarefa: “alguém deve fazer isso. Particularmente em minha sala de aula (...), porque cada um de nós tem que saber que nunca seremos os donos do poder, embora eu tenha consciência de minha tarefa como professora, um pouco como o conceito de autoridade em Freire.” Tomando a sala de aula em contexto, as professoras pensam-se em meio ao jogo de poder a partir do qual as relações sociais são organizadas: “quem tem o poder não está pensando na população pobre que vive mendigando (...). Eles pensam só em si (...), o salário dos miseráveis, esse está bom (...), porque vai aumentar a inflação.” Encontro numa escola urbana um grupo de quinze alunos de sétima série, dos quais apenas dois moram na cidade. A maior parte dos jovens afirma seu desencantamento com a vida agrícola e desejam estudar e morar na cidade, o que demonstra a influência simbólica sobre o meio rural e a cultura de sofrimento e olvidamento do pequeno agricultor, se considerado

em relação ao *grande*, com seu poder econômico, definidor do político, em suas sempre atualizadas lutas por *financiamento da produção*. A professora, escutando falas de seus alunos, percebe-se ante um mundo que está em acelerada transformação. Afirma que deve atualizar-se, aperfeiçoar-se, pois sente que precisa oferecer uma educação *“almejada pela comunidade, com alunos críticos, questionadores e donos do saber. Porque saber é poder.”* À professora, não há outra saída a não ser *“estudar e se tornar uma pessoa capacitada”*, opção confirmada por pais de alunos com quem dialoguei, falando da expectativa que têm em relação a seus filhos. O poder é adquirido pela mudança na *“maneira de dar aula e ensinar, ser questionador, não aceitar tudo como está, intervir onde necessário. E para isso (...) busquei novos conhecimentos, pois não há boa prática sem uma boa teoria”*, acreditando que, em relação de poder desfavorável, não resta outra luta senão a de qualificar a própria presença no mundo profissional, *“fazendo bem o que cabe fazer.”*

Em determinado momento de minha atuação como professor junto às professoras-alunas, paro e penso: qual a relação de pesquisador²⁴⁴ que mantinha com as professoras? Eram *idas e vindas* permanentes, em contato com o grupo todo, todos os dias, mediados por leituras e revisões dos textos que produziam. Lia os textos e os devolvia às alunas-professoras, discutindo aspectos gerais da docência: a importância política, as relações de poder, as práticas pedagógicas, as descobertas e mudanças que relatavam e refletiam. Questionava-me pela relação de poder que mantinha com elas e, através de visitas e observações, confirmava o que diziam: suas práticas mudavam, pois *“hoje há uma nova relação de poder em minha sala de aula; é mais gostoso ser professora”*. Os contatos individuais ou em pequenos grupos colaboravam na produção de suas *sínteses reflexivas*. Embora os limites que enfrentavam quanto ao acesso à bibliografia, observava que a discussão teórica colocava o poder das professoras em questão: o poder está *“em jogo e em questão, depois do curso que faço.”* Parece que elas já não se faziam acompanhar das certezas e convicções que é possível encontrar em seus escritos produzidos para o III Bloco (início do Curso): *“já não tenho certezas e às vezes o mundo parece desmoronar e com ele o poder que eu acreditava ter”*, afirmação da professora que me permite acreditar que o caminho para superar relações autoritárias pode iniciar pela desconceituação do conceituado e constituído.²⁴⁵ Em que contexto de

²⁴⁴Entei ser, durante esta investigação, pesquisador de mim mesmo e realidades com as quais mantive intensa aproximação, que, embora presenças constantes em minha vida, mantinha com elas relações abstratas. Ademais, nesta investigação estabeleci relações com autores que pensam propositivamente o mundo a partir da esperta e criadora presença humana em sua organização.

²⁴⁵Buscando desvendar um pouco mais as teias que *organizam* relações de poder em sala de aula, investiguei, agora junto a professores e professoras do CPN, saber o que confere segurança à tarefa docente. Para iniciar, 95,3% dos respondentes

representação e práticas de poder, instituído ou não, movimentam-se as professoras-alunas que falam acima, acrescido de investigação com professores do CPN? Como ocorrem as relações no cotidiano da escola e da sala de aula, nas conexões da escola e dos professores com os pais, da escola com o poder instituído localmente e da escola com as relações institucionalizadas no âmbito da organização de um país como o Brasil? Que alternativas têm sido dispostas ao deslocamento do eixo sustentador do poder instituído, definidor da vida das pessoas? Num contexto de esperança que acima desenhei parece fundamental refletir em torno de *gestão democrática*. Freire critica as próprias esquerdas²⁴⁶ quando fazem da prática de poder processo mecanicista e sectário, da mesma forma que aponta à dimensão ética do seu exercício em sociedade desigual. Freire fala que “*ao contrário do que pensam os irresponsáveis, a linguagem de quem se insere na realidade contraditória, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade.*” É a linguagem “*de quem luta por sua utopia, impacientemente paciente. Não é o discurso de quem alardeia um poder que não tem (...)*”, fazendo recair um imperativo sobre as pessoas que fazem parte de resistência ao mundo “*naturalmente*” excludente: delas espera-se uma “*fala de quem, certo do rigor ético de sua luta e de seu sonho contra a*

afirmam que se sentem “*seguros*” em sala de aula. Sentem-se “*seguros porque conseguem ter domínio da turma*”: opção apontada por 28,5%; porque “*sabem o conteúdo*”, com 15,1%; porque “*afinal, é o professor*”, com 8,6% das respostas; porque “*os pais apoiam o seu trabalho de fazer os alunos obedecerem*”, com 2% das respostas. O poder em sala de aula presentifica-se pela *forma* como a professor exerce a sua tarefa: 61% dos entrevistados afirma que é professor “*dialogando com os alunos*”, o que, por dever de coerência, consideram-se professor “*que deixa os alunos descobrirem e trabalharem o que gostam*”, com 28,78% das respostas; 35,9% considera-se “*tradicional*”; a alternativa “*autoritário*” é apontada apenas por 1,18% das respostas. Apareceu forte incidência em outra resposta apontado como “*meio termo, com inovações construtivistas, que deixa os alunos participarem, às vezes com posturas tradicionais*”, com 21,36% das respostas. O que impressiona é a alta incidência na resposta “*tradicional*”. Ocorre que na questão anterior um grupo superior a 60% afirma que é professor que “*deixa os alunos...*”, o que explicita incoerência, consideradas as demais opções em seu conjunto, se aproximadamente 36% considera-se tradicional. Essas relações mudam com a formação. A própria relação de poder acaba alterada. Mesmo em fase inicial, os docentes apontam mudanças que “*já estão ocorrendo*” em suas salas de aula, o que é confirmado por 94% dos respondentes. Isso pode ser visualizado assim: “*agora tem maior consciência crítica*” com 33,5%; pela utilização de novas “*alternativas didáticas em sala de aula*”, 14,8%; “*relação com os alunos*”, com 6,5%, pela confirmação da segurança em relação ao conteúdo, 3,3%. Nessa relação de poder-saber, consideradas as mudanças que passam a ocorrer, muda o conceito de *aluno*. Se antes o aluno era visto como “*alguém que nada sabia*” (por isso “*deve ir à escola*”) e, assim, deveria submeter-se a todo o ritual de *poder* que a escola lhe apresentasse, com os processos de formação, professoras/es do CPN afirmam outras convicções: aluno “*vai à escola para entender em que mundo vive e estudar desde a cultura que experiênci*” com a significativa incidência 53,1% das respostas; “*para preparar-se para o futuro*”, com 24,3% das opções; e “*para aprender o que não sabe*”, com 3,6% das respostas. A representação de si vai mudando, porque *comportamentos mudam*. Perguntei se *ao ingressar no Curso que freqüentam suas práticas eram autoritárias*. Responderam que sim 23,7% e 67,4%, não. As demais respostas dispersaram-se, com 7,4% em *desafiadores silêncios*.

²⁴⁶Admitindo a necessária revisão de práticas e análises mecanicistas (tão pouco marxistas!), às esquerdas reserva-se importante papel na crítica ao presente e na organização de mudanças. É a tarefa da *mediação*, categoria acentuadamente abandonada, quiçá, novamente, em nome do *respeito às diferenças*. O que preocupa é a tendência das esquerdas à *instalação no poder* e à ossificação de suas políticas, particularmente se considerado que tal comportamento dá-se pela via da democracia representativa. De qualquer maneira, a crítica dirigida às esquerdas, responsabilizando-as por causa de *permanente doutrinação* em sua atuação e o consequente esvaziamento de movimentos sociais, deve ser problematizada. Com freqüência essa crítica é feita, inclusive a Freire, sem considerar o poder (simbólico e repressivo) do mundo hegemônico de atualização permanente para enfrentar mudanças atualizadas por movimentos sociais. Para Petras (1999:433), “*a esquerda só fará sentido como força política se resistir à tentação do individualismo do livre-mercado e voltar a conservar os vínculos de classes, comunidade e tradições como (...) essenciais a uma ação coletiva.*” Freire, refletindo a “*grande tarefa do poder político*” das esquerdas, fala de garantir as “*liberdades, os direitos e os deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias*” (2000:131).

perversidade de uma sociedade desigual (...), faz tudo o que pode para mobilizar e organizar (...) para que democraticamente se instaure um governo mais justo" (1995a:44). Nesse contexto de linguagem e ação possíveis, Freire defende a ética interferência da autoridade política na organização social, referência para pensar as relações pedagógicas. Fala muito diretamente do educador progressista e, como condição, da exigência da construção da disciplina, do corpo e da mente, e da autoridade, apontando à necessidade de uma *"educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo."* Freire, ao elaborar os conceitos de autoridade, liberdade e poder, tem presente que na história da educação brasileira mais recente passamos por períodos decisivos: resistência e reconstrução das relações sociais. Se fomos competentes, coesos e disciplinados naquele (criticando, com consistente razão, o dogmatismo e a onda moralista da educação e da escola), neste parece que o mesmo não ocorreu. Passado o período repressivo, abraçamos caminhos bastante liberais e descompromissados, com fraca produção de condições de possibilidade à construção de alternativas ao já posto, engolidos, é provável, pela própria *moda libertária* dos anos 60/70. Relaxamos inclusive a perspectiva de projeto social e histórico e de educação, na luta por mudanças sociais. E a democracia, *"que soprou sobre a escola"*, não se instalou sozinha: *"...a invasão da esfera pública pela (...) privada, o consumismo, o mundo da informação, a tirania do dinheiro, o individualismo egoísta vieram juntos e (...) aproveitaram o espaço de liberdade aberto pela democracia para instalar novas condutas e mentalidades que nada têm de democráticas"* (La Taille, 1999:28). Em educação, é provável, negamos (Saviani, 1985 e 1995) *caráter revolucionário* às pedagogias da *essência* ou tradicionais e *caráter reacionário* às pedagogias da existência ou críticas.²⁴⁷

Pergunto-me por alternativas no exercício do poder que as professoras foram construindo. Questiono-me, com Lefort (seguindo trilha weberiana), se é um jeito *"tradicional"* que assume, ou seja: *"justificado pela virtude que se empresta a sua conformidade aos*

²⁴⁷A *Pedagogia da Essência*, outrora dominante, hoje refutada, pode carregar consigo germes revolucionários, assim como a *Pedagogia da Existência*, refutada ontem, endeusada hoje, pode constituir-se sob ranços reacionários acentuados. Não obstante essa observação, é fundamental demarcar que, embora afirmando-se progressistas, os que abandonam ou afirmam o absurdo das pretensões da pedagogia crítica, é provável, não leram ou não mais querem ler Freire, por exemplo, (ou Dewey) radicalmente. Desejam domesticar a pedagogia crítica e reduzi-la a métodos de aprendizagem centrados no aluno e nas fragmentadas cultura e identidade, esvaziando-a de seu conteúdo de exame social e inserção na luta por transformação. A crise pela qual passa a educação crítica deve-se à banalizada hegemonia que acabou conquistando nas últimas décadas. McLaren (1999:33) é rigoroso com tais adesões: *"a pedagogia crítica tornou-se tão completamente psicologizada, tão literalmente humanizada, tão tecnologicizada, e tão conceitualmente pós-modernizada, que sua relação com as lutas de libertação (...) e com a ênfase dada por Freire à luta de classes revolucionária parece, atualmente, severamente atenuada, se não fatalmente terminada."* Para o autor (id:124) *"a pedagogia crítica necessita estabelecer um projeto de emancipação centrado na transformação das relações de propriedade e na criação dum sistema justo de apropriação e distribuição da riqueza social"*, tendo claro que as lutas em educação estão ligadas às da vida social e política. É uma perspectiva que tem a tarefa, como em Marx, de entender o mundo e transformá-lo.

costumes, cuja antigüidade confere crédito à autoridade"; ou se é "*um poder carismático, cuja autoridade é fundada na graça pessoal extraordinária de um indivíduo(...)*"; ou se exercem o poder "*em virtude da legalidade (...) da crença na validade de um estatuto e de uma competência fundada em regras estabelecidas racionalmente: é o poder que exerce o servidor do Estado moderno*"? Embora provisoriamente, sabem que o poder não pode "*reduzir-se à dominação, à potência, ao comando ou à autoridade (...)*" (2000:16) autoritária. Com criativas combinações, nas possibilidades histórico-sociais que constroem, exercem-no conflituamente, como conflitual é a vida, em decisões públicas ou privadas. A teoria freireana ajuda a recuperar a importância das ações coletivas como produtoras de novas relações de poder, embora sem o carimbo acadêmico-formal. Para entender essa história brasileira e problematizar a presença do poder, creio importante visitar a obra foucaultiana. Para Foucault,²⁴⁸ o poder dá-se por práticas sociais e relações diversas. É nas relações mais elementares, vividas no cotidiano que o poder é exercido, deixando sua marca na vida das pessoas e da sociedade. Esse poder, capaz de induzir a ação dos seres humanos consoante regras sociais existentes, possibilita resistências e produz mudanças. Arelado à constituição do saber, o poder vincula-se a processos de disciplinamento humano, enquanto conjunto de "*métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade(...)*" (1993:126). É o que permite que vá ganhando novos movimentos que buscam superar a sua ação violenta explícita e simbólica. Nessa perspectiva de análise é possível encontrar em Foucault (1988:83) um elemento importante à compreensão do poder e seus eternos *movimentos de atualização*. O autor apela à "*razão geral e tática*" que se impõe por si mesma: "*é somente mascarando uma parte de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos*". O afirmado caracteriza referências para pensar relações particulares na constituição do poder e na própria crítica à autoridade autoritária. A concepção de poder na perspectiva foucaultiana é importante para instituir diálogos com Freire, sempre que as leituras sejam desdogmatizadas e compreenda-se a teoria como *instrumento* para entender o mundo em que vivemos e sustentar o que fazemos,

²⁴⁸Embora, aqui, sem ser retomado com o grau de aprofundamento que entendo necessário, Foucault, fundamental à compreensão dos complexos mecanismos de poder que *envolvem* os comportamentos humanos, revelou mecanismos *microfísicos* que sustentam a modernidade, transformando a sociedade em organização disciplinada e disciplinadora. Contrariamente às idéias que viam na ciência e na história processos de aprimoramento da civilização em busca da liberdade, Foucault refletiu, por seus estudos com clínicas, presídios e escolas, discursos e processos de *clausura e exclusão* que visam o disciplinamento e o silenciamento das diferenças. Revelou que o poder, mais do que fixo e originado de um centro (Estado, por exemplo), é relação que se faz, se movimenta, muda, que se sustenta, reciprocamente, no saber, razão porque não é ponderável negar estudos e teses que apontam à presença do poder nas práticas de educação libertadora, nem sempre assumido e explícito, o que me faz adotar a idéia de que o mesmo (poder) deve ser exercido para a construção de projetos sociais legítimos

sem, a priori, rejeitar ou aceitar a contribuição de determinado autor apenas por filiação ou classificação epistemológica ou política. O caráter quase niilista-reprodutivo (ao não postular *outro lugar*) em Foucault não se verifica em Freire, que analisa o conjunto das relações humanas como interdependentes, pela avaliação de microestruturas, quando propõe a compreensão do exercício do poder como serviço e como pressuposto ético para fundamentar projetos político-pedagógicos que garantam felicidade a todos. Freire viveu tempos e espaços de limites e possibilidades, a partir do que construiu, dialeticamente, descobertas, achados, esperança, crítica e propositiva aposta no poder a serviço da produção de relações sociais mediadoras da materialização da humanidade nos humanos, rejeitando a idéia de poder atrelado a *bom argumento*, cuja lógica interna na constituição de suas premissas e sentenças sobrepõe-se a práticas que melhor conseguem organizar experiências de vida solidária e comunitária. Rejeita o poder da *razão pura* que se impõe sobre as demais dimensões humanas (Freire, 2000:31), o que me leva a questionamentos: onde está o poder docente? Para Correia e Matos (1999:14-6), o poder do professor está em três planos (em crise): cognitivo, depositário de *saber científico*, político e social e jurídico.²⁴⁹ Os planos agrupados, caracterizando a “*crise de autoridade do professor, constituem (...) uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder e dos pressupostos que asseguravam sua ocultação*”. A crise da delegação cognitiva tem raízes na “*ciência moderna, na crise de sua neutralidade axiológica, de sua objetividade, de sua faturalidade e de seu pretense desinteresse*.” A crise de autoridade (em íntima relação com o rompimento com a tradição, cf. Arendt, 1997) manifesta-se frente a “*emergência de incertezas e de imprevisibilidades que já não podem ser encaradas como déficits de cientificidade, mas (...) como dimensões constitutivas do próprio conhecimento científico*”. Certezas científicas perdem credibilidade. Assim, concluem, “*se a crise da delegação cognitiva do poder dos professores se confunde com a crise da própria ciência, a crise da delegação política confunde-se com a crise do próprio Estado e de sua autoridade (...)*”. A citada crise de autoridade docente (associada à eterna desconfiança nas instituições) pode ter explicação no ritual de delegação de poder praticado pelo Estado. Os educadores mantiveram seu estatuto original de *formadores humanos*, enquanto o Estado apontou para novas referências (mercado) à educação. O docente, com atribuição da família e do Estado, tem legitimidade enquanto usa o poder delegado. Ante os alunos, porém, a delegação não é suficiente, pois coloca-os em

²⁴⁹(O *saber social* é depositário de *poder cultural*, público e laico que lhe foi delegado pelo Estado ou por *geração social*. O *saber jurídico* ajuda a consolidar uma capacidade de julgar, de emitir sentença ou de proceder a uma avaliação que nos níveis mais elevados dos sistemas educativos não é suscetível de recurso quanto a seu conteúdo.

compulsória relação: a escola é local obrigatório para *aprender*,²⁵⁰ onde há horários, calendários, agendas, trajetos e ritos de obediência a serem cumpridos. O professor perde credibilidade também quando usa o poder para separar os que sabem e os que não sabem, os aptos e não aptos, potencializando conformismo, competitividade, obediência, por um lado, e resistência, inconformismos, apatias e desobediências, por outro. Assim, a crise da escola moderna acentua-se quando acentua-se a crise do paradigma da modernidade. Na fala de Finkielkraut (1989:148), a crise deve-se ao fato da escola continuar sendo “moderna” e os “alunos são pós-modernos.”

É certo que, dadas as condições atuais, sem o hábito de respeitar a lei nenhum indivíduo integra-se à sociedade. E como estimular o indivíduo à obediência, sem provocar sujeição às situações postas pela autoridade investida de poder e mando? Como exercer a autoridade para produzir liberdade e não o poder pelo poder, a autonomia e não o condicionamento, a responsabilidade e não a submissão? Por que é necessário, possível e legítimo exercer a autoridade e a diretividade sem negar a liberdade de sujeitos envolvidos em determinado processo? Aqui há um campo de investigação para compreender a concepção de poder em Freire, ante a propositura da retomada da autoridade em processos formativos. É interessante retomar os próprios *Círculos de Cultura* e a relação de poder que se estabelecia: “*uma instituição aberta ao debate*” (Rosas, 1996:158), democrática, mas exigente em relação à instauração de condições de possibilidade à re-criação da realidade, material e simbólica, relativa às necessidades humanas, pois o que estava em cena não se restringia à mecânica tarefa da alfabetização, mas à transformação da sociedade (Freire, 1978). A explicitação do *status cultural* de cada um dos participantes e a subsequente problematização objetivando a produção de avanços teóricos em relação à compreensão do mundo e à fundamentação de práticas que envolviam as pessoas ali reunidas, produzia diretividade dialógica ao que Freire nunca renunciou. Pela razão exposta, Freire pode refletir, com Fiori (1991:286), a “*reinvenção do poder*”, autorizando a sonhar com uma sociedade mais justa como impulso para *avançar na luta*, lembrando que sonhamos pouco o sonho da sociedade igualitária, como espaço de possibilidades de construção da felicidade de todos, pois concretizá-lo exige organização e compromisso; exige diretividade, tão indispensável à construção da democracia quanto pensar em suas próprias exigências.

4.3.2.5. Autonomia: a consciência do inacabamento e a defesa da autoridade

²⁵⁰É do dito (uma relação de pessoas que sabem algumas coisa - professores - e outras que não sabem essas coisas - os alunos, relação esta sempre provisória), que é possível afirmar o diálogo como compromisso político e epistemológico.

Desafiado pelo texto de Freire e pelas professoras-pesquisadoras, o propósito aqui é avançar na análise das relações de sala de aula, perguntando por objetivos a partir do que produz-se a escola, buscando constituir critérios para tornar possível pensar, agregadamente aos conceitos freireanos de liberdade e autoridade, práticas de educadores envolvidos em processos de investigação, reflexão e construção de alternativas à educação, enquanto relação social. As questões aqui exploradas giraram em torno da proposta que, como professores, temos com os alunos: se os queremos autônomos, para qual autonomia trabalhamos? As repostas são diversas: “*autonomia é importantíssima (...) pois quando a alcançarem (...) estarão prontos para enfrentar o mundo (...). Devemos começar desde que entram na escola deixando-os chegar as suas próprias conclusões.*” Ou, “*procuro trabalhar a autonomia com meus alunos e mostrar-lhes que um dia eles serão adultos e como cidadãos devem ter autonomia e liberdade para lutar e transformar a sociedade*”. As falas mostram que o projeto deve preparar as pessoas para que exerçam a autonomia *um dia, no futuro*, assumindo, por discurso, que as aulas não têm a tarefa de produzir condições *imediatas* para que tal ocorra. Falavam de avanços pela qualificação do trabalho em sala de aula, por práticas pedagógicas cotidianas, com o ingresso no PFPL, e a relação com a “*produção de condições para a autonomia*” agregada à geração do conhecimento. As alternativas metodológicas experimentadas pelas professoras *carregavam* consigo o que chamavam de “*problemas de início*”, ao dar materialidade à produção do conhecimento: “*essa proposta gerou indisciplina na sala, até eu perceber que, embora o trabalho fosse diferente, proporcionasse mais liberdade ainda, era eu a autoridade na sala de aula(...) o que ajuda a construir a autonomia dos alunos.*” A qualidade do trabalho das professoras, enquanto conceito freireano de competência, interfere decisivamente na constituição da autonomia dos alunos, porque produz condições objetivas à disponibilização da informação e referências para organizar relações humanas que, dialógicas, são fundantes. O desempenho do aluno depende disso: “*faço um trabalho baseado em suas necessidades. Permito que ele pense (...), discorde e tenha idéias próprias, considerando com prioridade o conhecimento que já tem consigo uma vez que até ingressar na escola já viveu seis anos e já tem vários conceitos construídos em sua mente.*” Superando os dispositivos de poder centrados na *função docente*, como acima aponta a professora, ao chamar para si o encargo de *permitir ao aluno que pense*,²⁵¹ colocar a autonomia como tarefa à sala de aula implica, para três outras professoras, ter claro “*um conceito de autoridade, para que o aluno possa perceber a liberdade que pode construir.*” A possibilidade de experimentar o limite é que pode

²⁵¹Com consciência política semelhante, outra professora afirma que permite que o aluno “*use sua própria mente, que pense e construa conceitos baseados no que ele acredita, embora esteja sempre orientando esse trabalho. O aluno precisa perceber o que se passa à nossa*

aderir à luta pela liberdade. As produções subjetivas das professoras concernentes à constituição e compreensão da sala de aula carregam consigo formações culturais com raízes radicadas em constructos verticais de organização das relações humanas. É por isso que professoras, mesmo admitindo que “nunca” foram autoritárias, têm problemas “em dar liberdade” e autonomia aos alunos. Mas os humanos *mudam*. E o curso que freqüentavam foi fundamental: “*agora sei. São conceitos que construí no curso e hoje tenho bem claro em minha mente.*” São mudanças drásticas nas suas vidas, incluindo familiar e pessoal, mas prazerosas: “*foi uma mudança súbita realmente, mas gostosa. Poderia ter sido também uma ‘morte’ súbita, pois estava em cima do muro. Morro ou mudo subitamente*”, afirmação que deve ser entendida agregada a outra da mesma professora, quando coloca, antes, que chegou a pensar em desistir do magistério. Mas “*aconteceu naturalmente. Eu ia crescendo e necessitando mudar, me esclarecendo e precisando reformular, construindo e desejando despertar oportunidades para que meus alunos também construíssem*”, garantindo a constituição da autonomia nas pessoas.

Falando a partir da própria história e de como é *professora* e buscando entender o seu papel na produção da autonomia dos alunos, uma das interlocutoras fala que “*isso remete a um ponto chave: eu sei que eu preciso exercer a minha autoridade (...)*”. Questiona-se pela “*linha divisória*” que separa o ato autoritário e o exercício da autoridade, concluindo que o limite “*é muito complicado e tênue*”, apostando em sua capacidade de “*caminhar para isso.*” Lembra que quando iniciou sua formação tudo estava sempre pronto para ser cumprido. A sociedade toda era assim. Nada era discutido. Avalia que avançou bastante neste sentido porque “*no momento em que há mais diálogo, que a turma pode falar, que acha o que deve ou não ser feito, ao compor regras e decidir sobre algum assunto, passeio, ou atividade, eu acho que eles vão tendo a chance de, aos pouquinhos, formar sua autonomia*”. A professora sente-se compromissada com “*novas dinâmicas e leituras*” para entender os novos tempos e espaços nos quais hoje produzem-se os alunos, demonstrando conhecer limites e possibilidades à sala de aula. Aposta que os alunos “*precisam aprender a falar*”, que não deve “*ficar conduzindo todo o tempo. É necessário saber o momento de interferir (...) para que a situação não descambe de um maneira equivocada.*” Embora complexo, “*é assim que é possível, aos poucos, construir autonomias,*” lembrando a *presença freireana* ante o imperativo da criação de possibilidades para tal. Na condição de aluna, ela afirma: “*a autonomia está sendo construída. (...) toda a vez que podemos colocar o nosso saber (...), nossa experiência, isso é levado em conta pelos professores(...)*”. São processos que vão sendo assumidos criticamente, pela experiência da construção de referências para entender limites: “*quem não quer aluno*

volta, precisa ter capacidade para julgar a moralidade das próprias ações, e desenvolver sua responsabilidade.”

autônomo? Claro que se quer! Mas como se chega à autonomia? (...) é necessário que passe pela heteronomia. Precisa conhecer regras, conhecer o direito e o limite do outro. Como que ele vai saber os limites, os direitos do outros, se ele não passou pela regra?!” É neste sentido que as professoras acreditam *“que a regra é importante. O aluno começa a se dar conta que algumas coisas ele pode tentar criticar, mudar (...). Nos limites ele é responsável pelos seus atos. Eu acho que isto tem tudo a ver com a autonomia: no aluno, na família (...).”* É por isso que as professoras, ao falar de autonomia e respeito inseparavelmente, a afirmação conceitual que produzem tem o referencial freireano como baliza. Lembram que ele afirma que *“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”* (Freire, 1997). Fragmentos da história de vida, enquanto gente e educadora de uma das professoras, mostram a tensão que passaram a experimentar a partir do momento que, em processo de formação inicial, *após 20 anos de magistério*, disponibilizaram-se à dúvida e à problematização. Lembra que foi *“educada numa escola tradicional, onde a professora era só boca e eu só ouvidos. Agia nos mesmos moldes sem muita liberdade de expressão e ação para com os alunos, tinha-os como uma tábula rasa, que nada sabiam (...).”* Recorda a negação da capacidade crítica, do conteúdo desconexo com a vida, sem saber *“onde iria utilizá-lo e qual a sua importância no seu cotidiano”*. O professor era *“um mero transmissor de conhecimentos, não oportunizava ao aluno elaborar o seu próprio saber. Dava tudo pronto e pensava que estava agindo certo.”* Afirma que hoje tem consciência *“que o aluno deve ser sujeito do processo, participando como agente ativo na construção do seu conhecimento. O professor não é dono absoluto do saber, mas auxiliar (...). Deve haver troca (...).”* Olhando para a própria experiência, afirma que *“não sou doador de informações, mas agente, mostrando caminhos, dando oportunidades à criança construir sua realidade. Ensinar e aprender tornam-se atividades prazerosas, mesmo que envolvam esforço e trabalho.”* O esforço de conceito e de qualificação da prática comprometida com a autonomia do aluno é o que lhe permite sentir *“que o professor acredita na capacidade de ser sujeito do processo de aprender e encontra a verdadeira gênese de sua tarefa de ensinar.”* Sendo a sala de aula um lugar social por excelência, *“a relação professor-aluno é muito importante (...). O professor deve ter consciência de seu papel como professor e o aluno do seu como aluno e que nenhum é superior ao outro, mas que cada um possui uma posição e que se devem respeito.”*

Freire, combatendo a tese da *não interferência* na formação humana para a autonomia, afirma que *“o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente (...), o professor incompetente (...), o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”* (1997:73). É a reflexão que elabora escrevendo: *“se trabalho com crianças, devo estar*

atento à difícil (...) 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 (...)" (id:78), falando da importância de processos formativos com o que se envolvem os professores, bem como a importância do ato de assumir-se *formador* e interferidor na constituição de autonomies individualistas ou socialmente responsáveis.

Afora o desencantamento culturalizado e institucionalizado, recorrentemente é de relações político-pedagógicas que decorrem processos de ensino-aprendizagem que não pouco formam pessoas para o individualismo. Lembro encontros²⁵² com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL e seus relatos de experiências: afirmavam que superando o autoritarismo criavam condições à constituição da autonomia dos estudantes, situação que foi sendo consolidada quando refletiam a prática à luz de teorias e experiências que realizavam durante atividades de formação. Com que conceito de autonomia trabalhavam? A construção do conhecimento a partir da experiência e a solução de problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem, pela própria criança, serão suficientes para que alguém esteja autorizado a afirmar que está construindo a autonomia, ante a imperativa referência à sociedade injusta e desigual em que vivem as pessoas? Será que em muitas escolas não estamos trabalhando com o conceito de autonomia que contemporaneamente interessa sobremaneira ao modelo produtivo e consumidor hegemônico? Autonomia, criatividade, auto-crítica, conforme exigências de novos pressupostos do mundo da produção e do consumo, serão tais concepções garantidoras de consciência crítica e independência relativamente a modelos culturais postos hoje? Respostas afirmativas às questões acima podem indicar positividade reprodutiva da escola. Mas destaco: alunos de professoras com as quais investiguei a presente questão demonstravam capacidade de produzir inversões na lógica reprodutiva epistemológica e na organização do poder, embora ainda restrita ao espaço da escola. Políticas educacionais propõem tempo maior de permanência do aluno na escola. Na perspectiva do *mercado* parece importante que isto ocorra pois o aumento da escolaridade favorecerá a qualificação ao processo produtivo 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, garantirá padrão de qualidade capaz de colocar a criança em condições mais favoráveis em diversas relações sociais. Orientada, a criança deverá formar habilidades, para desempenhar, com

²⁵²Lembro, por exemplo, o II Seminário de Práticas Pedagógicas, organizado pela FaE/UI-Pel, realizado em dezembro de 1997.

qualidade, a sua condição de indivíduo em formação. Mas, será essa formação suficiente à autonomia²⁵³ crítica que habilite pessoas à competente interferência nos destinos da história? A concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à *independência*²⁵⁴ *cooperativa* que os sujeitos envolvidos, *problematizados por autoridade*, são capazes de realizar; vincula-se à capacidade que as pessoas constroem de assumir posições de solidariedade e construção coletiva de projetos que atendam objetivos comuns, com a necessária mediação das elaborações singulares. Considerando que a relação político-pedagógico que se trava entre sujeitos envolvidos em processo de ensino-aprendizagem é mediada por jogos de poder, é nessas relações que se constituem condições de possibilidade à instauração da liberdade, onde a autoridade em Freire é *presença formadora* à construção da autonomia crítica e qualificada.

A tradição filosófica marca a reflexão sobre *autonomia particularmente com Kant*, que procurou designar a independência da vontade em relação a todo o objeto de desejo e a capacidade dessa mesma vontade para determinar-se, sempre em conformidade com uma lei própria: da razão. A respeito, Marzá (1993:78) afirma que “o conceito de autonomia individual constitui uma tradição universalista, porém exige como idéia regulativa a participação dos indivíduos na vida política como único modo de realizar sua autonomia”, razão pela qual Kant contrapõe a autonomia à heteronomia, quando a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Da mesma forma, os ideais morais de felicidade e perfeição supõem a heteronomia da vontade, presumindo que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por lei própria. Face à capacidade à autonomia, todo ser humano deve considerar-se autor ou fundador de legislação universal. É possível, então, falar de “*princípio autônomo*” no sentido de um pressuposto que tenha em si a sua validade ou a regra da sua ação (Kant, sd, 1996, 1997 e Logos, v. 3). Tomando a problemática da educação sob bases filosóficas, para dar conta do projeto kantiano, é fundamental perguntar qual a formação necessária, considerando a coexistência do disciplinamento indispensável ao acesso à liberdade? É reflexão desenvolvida por Kant ao indicar referências para pensar a liberdade, expressão principal da maioridade humana. É assim que Kant coloca um dos principais desafios à formação: “*deve a educação do indivíduo imitar a cultura que a humanidade em geral recebe das gerações anteriores?*” Conforme dito adiante, o

253 A proposta de produção da autonomia movimenta e tensiona subjetividades, do que decorre um desafio: avançar do discurso queixoso à produção de práticas que dêem conta do imperativo da inserção na geração de vida para todos.

254 A autonomia “é baseada num reconhecimento de que o crescimento da independência pessoal é acompanhado por um aumento de interdependência social. É o relacionamento - ou para usar a velha expressão, a dialética - entre indivíduo e sociedade (...)” (Miliband, 1997:23). O que, da aporia à possibilidade, coloca desafios à educação: formar pessoas valorizando a subjetividade, a identidade, a interioridade ante a compulsória responsabilização social.

não por pura teimosia" (1995:75). O respeito devido à autonomia de ser do educando é um dos saberes necessários à prática educativa, dimensão ontológica, pois não é possível pensá-la sem admitir *a inconclusão do ser que se sabe inconcluso*. Defendendo a presença da autoridade legítima do professor, afirma que é essa consciência de inacabados que nos faz "*seres éticos*", que se materializa pela autonomia e dignidade de cada um, através de "*um imperativo*" e não "*um favor*" que pode ou não ser concedido. Por isso é que o professor autoritário, que "*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*". A séria dialogicidade, onde os "*sujeitos (...) aprendem e crescem na diferença (...), no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (...)*" (Freire, 1997:66-7). É disso que é possível destacar em Freire a reflexão em torno do ensinar que "*exige respeito à autonomia do ser educando*" (id:65), com destaque à coerência exigida de quem busca e defende a autonomia do outro: "*saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva (...) à criação de (...) qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre*" (id:69). Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua *autonomia* e a sua identidade no processo formativo, Freire aponta a exigência de reflexões críticas permanentes sobre a prática educativa, proporcionando condições para diminuir a distância entre o *dito e o feito*. Apontando à indispensável relação entre autoridade e *autonomia*, aquela legitima-se ao possibilitar a geração de condições para a construção desta. A autoridade, indispensável presença na formação de educandos à autonomia, é presença negativa quando inibe a busca inquieta do educando e nega a possibilidade da curiosidade epistemológica e ontologicamente. Pode, a mesma autoridade, ser presença desafiadora, competente e ética, capaz de produzir formação autônoma e comprometida com a construção de vida digna para todos. A autonomia é construída, a nível de formação escolarizada, pela capacidade que o educador tem de atuar com segurança, competência e generosidade. Essa é a referência para refletir e exercitar a autoridade libertadora, a serviço da formação à liberdade. É fundamental e coerente recusar o silenciamento da liberdade e a supressão do processo de "*construção da boa disciplina*". Para Freire, a *autonomia*, penosamente construída, realiza-se na medida em "*que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' (...) 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.*" Destaca que "*o*

se considera determinado, fija y establecida, la educación nada puede hacer (...)."

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” (id:105). Na vida, Freire aprendeu “que a criatividade precisava de liberdade” e é o que o fez mudar sua pedagogia “como jovem professor, no sentido da educação criativa.” É o que lhe deu fundamentos para entender 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, 1996:31). É “decidindo com” que se aprende a decidir, num mundo de autoritarismos e licenciosidades. A liberdade particular cresce no confronto com outras liberdades, opções e diferenças. A história de “perversão social e de exclusão” exige que se construa elos de encontros na produção desperta de condições de possibilidade à vida para todos. É o que o autor reflete quando fala da relação entre pais e filhos, para quem estes devem assumir ética e “responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias (...) decisões, que vão sendo tomadas.” Mas há a necessária intervenção humana: “por que (...) não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? (...) Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm (...) de ir forjando sua própria autonomia?” Ninguém é “sujeito da autonomia de ninguém”, assim como não se amadurece em determinado momento: “a gente vai amadurecendo (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si (...) é vir a ser.(...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade (...), em experiências respeitadas de liberdade” (1997:120). Liberdade, autoridade e autonomia, construções inseparáveis, garantem processos escolares atados ao mundo da vida, comprometidos com a construção da história como ato de in(ter)venção no mundo, o que faz Freire exigente com a coerência dos educadores: “não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista (...)”, o que não contribui “de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando” (1997:123).

É razoável estabelecer aproximações entre o imperativo moral kantiano e a teoria freireana sobre a necessidade da constituição da autoridade afirmadora da autonomia? Argumentando afirmativamente com Freire, é possível dizer “que não há verdadeiro limite sem a assunção por parte do sujeito livre da razão do ser moral do mesmo. A exterioridade do limite só se autentica quando se converte em interioridade”, do que decorre vigorosa aproximação, a partir de perspectivas epistemológicas e políticas diferentes, entre Kant e Freire, particularmente desde um elemento que tem sido objeto de questionamentos por professores-

pesquisadores, buscando interlocuções em torno da relação entre autoridade e liberdade: a liberdade é possível pelo exercício da autoridade. Não obstante as diferenças já ressaltadas, aproximações são possíveis pela constituição de condições da liberdade. Kant, ante a idéia de que o homem é o que a educação faz dele, discute a origem da moralidade, questionando se *“o homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau (...), porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei.”* Para Kant, o homem *“traz em si tendências originárias para (...) vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto que sua razão o impulsiona para o contrário. Ele (...) poderá se tornar moralmente bom apenas graças (...) a uma força exercida sobre si mesmo (...)”* (1996:102), reflexão que faz o autor provocativo de produções seguintes sobre moral e autonomia. A discussão aqui proposta inverte o ponto de partida kantiano e a reflexão é elaborada a partir das condições de possibilidade humana face o mundo da não liberdade, da autoridade autoritária, da heteronomia ou da anomia. É a condição de humildade que permite, reconhecendo limites, pôr-se a caminho do ser mais, atravessando obstáculos. Quem sabe que nunca *está pronto* não se contenta com o que faz e provoca avanços, analisando condições enquanto ponto de partida. Creio, com Brecht, que é possível abrir caminhos à superação do estado vigente sem *afastar* outros do caminho: *“já percebi que afastamos muitas pessoas dos nossos ensinamentos, por termos uma resposta pronta para tudo”* (1989:26). Freire mostra-se intransigente na luta apaixonada pela formação autônoma das pessoas, a que aposta no ser humano e que não se dá separada das lutas sociais. A conscientização, como formação crítica, que aposta na busca desperta da compreensão do mundo, torna pessoas autônomas. Freire não faz a apologia da conversão, mas do encontro, do diálogo, enquanto provocação socrático-platônica para ultrapassar o *mundo das aparências*. Concebe a conscientização como fundamental à autonomia ao defini-la como *“o aprofundamento da tomada de consciência”*, ressaltando que *“nem toda tomada de consciência se alonga (...), em conscientização”*. É assim 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, 1991:113).

Os homens vivem em permanente tensão entre os reinos da necessidade e da liberdade. A dimensão física do humano, reino de necessidades, não está posta, como teorias clássicas ou pós-modernas nos querem fazer crer, independentemente da liberdade. O ser humano, não obstante admitida a tese de que é fundamentalmente sujeito de sua própria história, é condicionado em sua situação de liberdade por circunstâncias que vive.

Ante tal quadro, a busca da autonomia está diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização da necessidade e da liberdade, constituidoras do humano. A construção histórica da qual o humano é capaz de participar interfere na sua formação e na transformação dos objetos com os quais interage. A construção da autonomia inicia pelos próprios sujeitos envolvidos: o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si, da história e dos outros. Freire acentua a dimensão política e a formação da subjetividade por reflexões sobre consciência e conscientização. Quando os professores escrevem seus relatórios, suas dúvidas, suas práticas e seus memoriais (muitas salas de aula felizmente assim se constituem), descobrem-se subjetividades²⁵⁷ com identidades²⁵⁸ inacabadas. Esse jogo de descobrir-se *gente que pensa e age*, recompondo trajetórias, faz parte do processo de desvelamento e afirmação do educador, não por acaso, mas desenvolvendo a dimensão docente que traz consigo, ante o que Freire faz uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável, num mundo que precisa ser construído com referências éticas universais.²⁵⁹ Isso porque, desconsiderada a idéia de “*universalismo moral*”, agregada à defesa de um “*relativismo cultural/moral*”, é provável que “*nossos argumentos em defesa de uma sociedade mais justa (...) não existirão. Relativizar os valores morais (...) faz com que a idéia de universalidade seja abandonada como se nela já não estivessem (...) diferenças produzidas pelos (...) meios sociais*” (Canan, 1997:66). É por isso que Freire fala da autonomia *grudada* à conscientização. Não descarta o educando ativo, mediado pelo diálogo, envolvido com conteúdo que tenha como ponto de partida a própria realidade cultural. Em particular, o diálogo, imperativo existencial, é relação de criação que educador e educando estabelecem. Está no diálogo a condição de possibilidade à problematização do senso comum e ingenuidades. Freire fala da ética necessária para que a ação, autônoma, possa ser considerada moralmente correta. Condenando a ética pragmatista do capitalismo, neoliberal e selvagem, com suas desiguais e contraditórias produções, coloca-se a favor de uma “*ética universal do ser humano (...) que condena o cinismo do discurso (...), a exploração da força de trabalho do ser humano, (...) acusar por ouvir dizer (...)*”. Nega a ética que aceita “*falsear a verdade (...), golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente(...)* A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (1997:17). A perspectiva freireana dá conta da análise do presente pelo qual passa o modelo capitalista,

²⁵⁷Subjetividade, aqui, não na perspectiva da *individualização* da vida e da ação no mundo, mas produção e preservação de um modo de ser e viver, em permanente confronto conflitual e solidário com outras subjetividades.

²⁵⁸Como o significado que Nóvoa (1995:16) empresta ao termo identidade: não como propriedade ou produto, mas “*lugar de lutas e de conflitos (...), espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.*”

extremamente competitivo, é provável semelhantemente ao capitalismo pré-keynesiano. A ideologia conservadora, que discursa a favor da liberdade, dos valores familiares, da autoridade atrelada à dimensão cívica por comportamentos patriotas, não passa de opção pelo livre mercado, omitindo informações sobre produção social que pode, sim, ser explicada pelo conceito de classe social para servir de referência à ação reflexiva acerca do presente e assumi-lo como tarefa. Em relação ao conceito de classe social, que Freire mantém em suas reflexões, McLaren, (1999:71) o recupera quando critica segmentos da esquerda (americana), também responsáveis pela sua supressão: *“como o capital invadiu praticamente todas as esferas da vida (...), o foco da esquerda no campo da educação foi desviado das grandes lutas de classe que pontuaram este século e hoje reside quase que inteiramente na compreensão das relações assimétricas de etnia e gênero.”* O autor reivindica e repõe um preceito deposto pela própria esquerda de centro: classe social, código de compreensão do mundo criado pela própria teoria crítica. Isso possibilita rebater a idéia que atribui caráter reducionista ao emprego do conceito de classe social, pois este estaria dissolvendo-se e o ponto de partida seria cultural, enraizado em raça, gênero, etnia e opções sexuais, posição própria de análises pós-marxistas. Para Petras (1999:23-4), *“os marxistas nunca negaram (...) divisões raciais, de gênero, e de etnia dentro das classes (...).”* O autor lembra que os marxistas colocaram-se contra a idéia *“...de que as desigualdades raciais e de gênero podem e devem ser analisadas fora da estrutura de classe: mulheres fazendeiras, com criados e riquezas, têm uma ‘identidade’ essencial com relação às camponesas, que são empregadas e recebem salário de fome.”* A solidariedade social e de classe (id:431) foi substituída pela ideologia do livre-mercado, onde o consumidor gasta *“(...) ao invés de estabelecer vínculos sociais”* e *“os novos modos de relações (...) implícitas e explícitas nos meios de comunicação são (...) relações transitórias ou flexibilizadas: entradas rápidas, saídas fáceis e sorrisos de plástico.”*

É possível e principal²⁶¹ demonstrar que Freire tem um projeto político-pedagógico a partir do que entende que deve dar-se a ação e a reflexão em educação. A práxis

²⁵⁹ Procuro não permitir, neste texto, que o conceito *universal* negue éticas *locais*.

²⁶⁰ Neste momento da sociedade brasileira e, singularmente, da escola, é necessário demonstrar, pela prática refletida, que nem todos aceitam a *teoria do inevitável*, do fim da história (algo como, o dia em que todas as sociedades forem liberais: com o fim da evolução ideológica estaria concluída a evolução política), como o havia anunciado Fukuyama (1992), o que equivaleria ao pleno funcionamento da lei de mercado. Não obstante com jeito de *acomodador de rebeldias* (alguém atento ao mercado das idéias), o mesmo Fukuyama, embora parcialmente, revisa teses, afirmando que a *“liberdade de mercado”* não foi bem o que parecia ser, o que torna, em muitos casos, *“justificável a intervenção do Estado”*, analisando a relação entre *“natureza humana e a reconstituição da ordem social”*, reconhecendo que, embora o *“individualismo”* provoque a *“prosperidade”*, ao corroer autoridades instituídas, fragiliza *“a ordem social”* (2000). Fundamental é ressaltar que do inevitável nasceu o liberalismo(neo) que, consolidado como modelo *universal e natural*, passa a ser simbolicamente atacado por seus próprios produtores. A reprovação simbólico-discursiva que hoje recebe não passa de estratégia de acomodação de *consciências indignadas* que vêm suas críticas *bem elaboradas e divulgadas* até pelos intelectuais do centro.

pedagógica a que se refere envolve o mundo de relações globais nas quais educador e educando atuam. Para capturar essa dimensão, a alternativa é sintonizar a história que acontece. Imprescindível é a ação político-pedagógica de alguém para que, nas relações macroestruturais, os sujeitos possam atuar de maneira crítica, criativa, independente, autônoma, sempre solidária. Portanto, as ações de intervenção social a favor da cidadania autônoma e crítica dependem de *formação*, processo exigente e complexo porque a situação sócio-econômica em que vivemos é das mais desumanas, onde a visão neoliberal impõe-se de modo afirmativo pela via única do mercado, referência e entorno a partir do que deve-se desenvolver a educação. Freire busca, no mundo da vida e das experiências de sofrimento e construção de solidárias alternativas, referências para análises e fundamentos à defesa da importância e insuficiência da escola à produção da autoridade do professor a favor da autonomia, para o que é principal a compreensão do complexo mundo das relações de poder. O oprimido também é opressor e não apenas potencialmente um ser que carrega consigo a opressão. Seguindo as trilhas da dialética do senhor e do escravo (Hegel, 1992, 4º capítulo e Kesselring, 1989) descobre-se que o *outro* depende de um *eu* para firmar-se, algo como prisioneiro do prisioneiro. No cotidiano das relações que experiencia, o oprimido oprime familiares,²⁶¹ colegas de trabalho e escola, conceito freireano²⁶² que não está ultrapassado nem pela história que homens e mulheres fazem e nem por Freire, visto que em seus últimos escritos (1997 e 2000) fala da necessidade do diálogo permanente, que supera o autoritarismo e é indicador de relações que ultrapassam a própria *atitude licenciada* e a tendência opressiva. É a vigilância que se coloca como tarefa. É *o encontro*, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita ações transformadoras. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de produção do conhecimento e luta por vida melhor é realizado em comunhão com o outro, pelo diálogo e em que os sujeitos envolvidos são autônomos, o que torna necessário entender que o “*desenvolvimento da autonomia dos alunos, atores e espectadores do cenário escolar, mais do que um desafio, é uma utopia, pois traz em si princípios revolucionários que projetam a educação como possibilidade, no interior das imensas transformações em curso (...)*” (1997:95).. A consciência do inacabamento instaura desafiadora provocação no sujeito da necessária

²⁶¹À escola, uma indicação: a criança habituada à violência e à negação social, *habitua-se* aos castigos e negações ...

²⁶²Vanon, ao lembrar a experiência dos povos africanos subjugados (“...na medida em que, ao dar-se conta da impossibilidade de manter seu domínio nos países coloniais, a burguesia colonialista resolve iniciar um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas etc.”), afirma: “*mais um passo e ele quererá bater-se para ser mais que o colono, tomar-lhe o lugar. Como se vê, é todo um universo material e moral que se desmorona*” (1979:33).

“tomada de atitude”, só possível na dimensão da autonomia que o torna capaz de ação refletida, ou, como Chomsky afirma, discutindo a necessidade da autoridade paterna à criança, quando “(...) crescer significa ampliar a autonomia e o autocontrole, expandir a faixa de opções legítimas, assim como a capacidade de exercê-las” (1997:132).

4.3.2.6. **Conscientização: a imperativa presença da autoridade em práticas de formação**

A tarefa da conscientização coloca-se como objetivo de todo o trabalho de formação? Para as professoras-alunas que comigo refletiram as questões deste trabalho, sim: “*nós temos que ser muito conscientes ao desenvolver nossos objetivos e precisamos sempre ter em mente: para que estou educando? Qual o meu objetivo? (...) Isto tudo deve estar voltado para o nosso trabalho e com muita conscientização.*” A conscientização torna-se objeto e objetivo porque é “*importante fazer com que os meus alunos se conscientizem do valor que têm como pessoas que são e também ser responsáveis, o que requer que eu me conscientize (...).*” Para intelectuais, ainda situados à esquerda, o questionamento em torno da robustez crítica da educação, agrega-se a falas que zombam da intenção de alguém interferir na consciência de outrem. Para as professoras citadas, conscientizar “*é o principal objetivo do trabalho pois só poderemos ser cidadãos quando conscientes. Podemos conscientizar, levando nosso aluno ser crítico, (...) proporcionando-lhe meios para que perceba que não precisamos crer radicalmente no que outros pensaram (...)*”. Colocam a conscientização como tarefa central ao seu trabalho, embora, às vezes, declarem-se encucadas: “*tenho um certo medo, porque às vezes estou consciente de alguma coisa (...) mas impotente (...). E se me sinto frustrada por estar consciente mas impotente, como seria para o meu aluno consciente mas nada poder fazer?*” É assim que o conceito de conscientização está “*presente em minha sala de aula. Todo o assunto debatido sempre levo a eles a tomar consciência da importância que tem (...)*”, acreditando que conscientizam sempre que conseguem levar os alunos “*a pensar mais, ser mais (...) e a esperança está junto, que um dia eles vão ser o futuro, vão ver o que está à sua volta com olhos mais abertos, preparados para lutar pelos ideais que pretendem para si*”, falas que pouco materializam o conceito freireano de conscientização.

Para Freire, a consciência crítica, que substitui a mágica, provoca nas pessoas movimentos de produção de referências para pensar o mundo, quando há condições favoráveis e disponíveis. Uma dessas condições é a leitura, porta de entrada no mundo cultural simbolizado pela linguagem escrita. Em relação ao analfabeto, por exemplo, o que Freire propõe não é a simples aquisição de *nova técnica* para realizar a leitura do mundo, acreditando que um passo fundamental, ao despertar à consciência crítica, ocorre quando o oprimido começa a reconhecer sua dignidade, não pouco pela produção, contraditoriamente, da sua negação, avançando para a denúncia e o “*anúncio do que ainda não*

é” (2000:42). Sustenta que as ações coletivas oferecem ao oprimido possibilidades ao controle de sua própria vida e conquista da voz necessária à nomeação do mundo e estruturação do futuro, podendo sonhar com vida para todos. Por isso a conscientização não se resume à tomada de conhecimento da realidade, quando “*descobrir a realidade*” é *consagrá-la*, é admitir que, “*vista*”, a realidade mostra o que é; é a *verdade* e não há lugar para outra... A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento da mesma. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência pela análise, do desvelamento das razões de ser da determinação situacional vivida, para constituir ações transformadoras. Freire entende que é possível engajar a educação nesse processo. Desenvolve o conceito de *consciência transitiva crítica* como estágio articulado com a práxis. Para a consciência, desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico e a fala. Parte de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, pelo silêncio e obediência. A passagem da consciência ingênua à crítica requer percurso em que o educando vai rejeitando a *hospedagem do opressor dentro de si*, reconhecendo que (Lima, 1998:15) “*não é possível transitar da ‘consciência ingênua para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica (...)*”. A auto-afirmação de sujeitos requer a intersubjetividade, caminho que professoras-alunas apontam como tarefa da autoridade docente, sem o que há omissão, “*incoerência*” e criação de condições à geração de pessoas “*abandonadas à sua própria sorte.*” Freire (1982) avança na demarcação conceitual em torno de suas concepções acerca de diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido, momento em que a sua ótica de classe aparece explicitada e a pedagogia burguesa e colonizadora é *bancária*. A consciência do oprimido encontra-se *imersa* no mundo organizado pelo opressor, razão pela qual há uma duplicidade que o envolve: por um lado, o opressor encontra-se *hospedado* na consciência do dominado (pela inculcação de valores, ideologias e interesses), o que produz medo de ser livre e, por outro, há o desejo e a necessidade de liberdade. É luta interna que trava o dominado, não pouco individual, que deve tornar-se coletiva, o que permite a Freire afirmar que “*ninguém liberta ninguém (...)*”. Ele não apresenta preceitos às diversas agendas educacionais, com destaque, aqui, à conscientização. É autor que problematiza as respostas prontas e bem arrumadas, apostando na produção da tensão dialética presente na própria vida, a partir do que o processo de conscientização desenvolve-se. Tensiona o seu próprio modo de pensar, sempre aderente à vida e atento à realidade dinâmica, sem garantir previsibilidades, pois,

contradição, conflitos e visões diferentes marcam o mundo humano. Em forma de anúncio de condição de necessidade, Freire fornece pistas que trazem projeto político que ajuda as professoras-alunas e seus alunos a pensarem o presente. Seus escritos representam esse desafio à reflexão e à criatividade, imperativo à ação tensionadora do mundo cotidiano. A sua concepção de *pedagogia aberta* liga-se à construção permanente, junto e problematizada pela própria realidade, onde nada está definitivamente autorizado. O fundamental é aceitar a atitude filosófica de dever empenhar-se com a existência e aceitar o desafio de pensar a complexidade e confusão do real, tendo por base eventos do cotidiano, que assediam os homens e sua própria razão, desafio assumido pelas professoras-alunas demonstrado em suas práticas e concepções em torno de conscientização. Para Freire, a consciência passa pela *transitividade crítica*, materializada por trabalho formativo. A educação é mediadora e instrumento do processo de desenvolvimento da consciência, recheada pela crítica dialógica. Freire sabe que a consciência crítica só é materializada e torna-se *atitude de vida* numa sociedades democrática, onde a razão dialógica, não racionalista ou irracionalista, torna-se fonte desveladora da verdade, motivo pelo qual o processo desenvolvido por ele antes de 1964 carrega consigo *custos* políticos: a consciência das pessoas, quando crítica, incomoda. Em *Pedagogia da Autonomia*, após ter abandonado o termo conscientização por algum tempo, Freire o retoma. Fala dos anos 60 nos quais, tendo presente obstáculos diversos, inclusive materiais, apelou à conscientização, “*não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, (...) de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal (...), insisto, hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização.*” Enquanto aprofundamento da tomada de consciência do mundo, fatos e acontecimentos, a conscientização é exigência humana, caminho à *colocação em cena* da curiosidade epistemológica. A questão substantiva não está na inconclusão humana, fenômeno vital humano, mas no fato de assumirem-se, os humanos, inconclusos: “*inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jaboticabeiras (...)*” (1997:60-1).²⁶³ Freire avança em sua concepção de consciência produzindo-a relacionamente a partir

²⁶³(O tema da conscientização, da mesma forma que foi retomado por Freire sob perspectiva crítica, ratificando sua importância nos últimos escritos, é positivamente anunciado por Ricoeur, ao falar da importância de processos formativos desde “*campanhas de explicação*” de rupturas necessárias e possíveis na ordem social, nem conciliatórias a todo o preço e nem polarizadas a qualquer custo: “*o problema atualmente, é o de fazer compreender, de conscientizar, como dizem muito bem nossos amigos sul-americanos*” (1988:170-1). Ricoeur questiona se não deveríamos permitir o *laissez-faire* e apostar em nova ordem (não é a posição que assume). Assim, às próprias críticas aos processos de conscientização, eu pergunto: em que medida a conscientização é moral e humanamente refutável? Não é próprio do humano tomar *para si* elementos que o cercam e com eles pensar e organizar o mundo? Isso não se dá espontaneamente e a indispensável tarefa de *conscientização*, parece, não está esgotada, pois uma sociedade ou um homem não refletem de livre vontade sobre si mesmos, pois não possuem, já pronta, uma consciência histórica *larga*, a não ser a capacidade para reflexões imediatas.

da própria sala de aula. Discutindo a problemática da autoridade e questionado sobre “a aula na 2ª feira, o que faria como educador libertador, qual o direito de iniciar um processo de transformação da consciência dos alunos...”, responde: “(...) eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte”. E acrescenta: “o professor libertador (...). Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma questão de comando (...), mas (...) dirigir um estudo sério sobre um objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto”, ao que Freire chama “*posição radical democrática*”, pois busca “a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo (...) e sem licenciosidade (...)”. Dominação seria “se eu dissesse que se deve acreditar nisto porque estou dizendo”. Manipulação é dominar os alunos, “é (...) criar mitos sobre a realidade(...)”. A aula libertadora “*ilumina a realidade. Ela desvenda a raison d’être de qualquer objeto (...). A aula libertadora não aceita o status quo e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos (...). Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade (...)*” (Freire & Shor, 1996:203-4). A educação tem uma natureza diretiva, compulsória e inegável: “o professor tem um plano (...), um objetivo (...). Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro.” A natureza diretiva de processos *libertadores* não está no educador, “mas na própria prática da educação, enquanto que o educador dominador mantém nas mãos os objetivos da educação (...), a própria escolha dos educandos (...)”. A proposta é o educador atuar com “*sujeitos cognoscentes, pessoas (...) engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo*”. Freire reafirma a tarefa e as possibilidades docentes: “(...) professores, temos algo para oferecer, e devemos ter muita clareza quanto a esse oferecimento, nossa competência e diretividade. Mas o oferecimento não é (...) paternal.” Assim, “...não temos nada para dar (...). Damos alguma coisa (...) apenas quando intercambiamos (...). Esta é a relação dialética, em vez de uma relação manipuladora” (id:204-5).

McLaren, discutindo a possibilidade que podem ter os alunos de produzir discursos sobre suas vidas, lembrando que isso não garante leitura suficiente da realidade, fala da tarefa da professora e de processo de apropriação da realidade como forma de adquirir consciência e competência para entender e transformar o mundo: “*educadoras e educadores podem suprir seus alunos com o discurso crítico, uma situação pela qual nem se chega às significações através de um fechamento semiótico a fim de deixar os significados num estado de suspensão histórica, nem tampouco serão aquelas tão indeterminadas a ponto de que os alunos não encontrem a condição de agir.*” Não obstante a linguagem por si mesma “*não tenha como negar a violência, uma mudança (...) discursiva produz efeitos (...) que ficam disponíveis para propósitos contra-hegemônicos (...).*” Na mais insensata possibilidade, o autor vê nos “*discursos de esquerda*” uma condição que dá “*acesso aos*

alunos para que 'vejam' a vida social de forma mais crítica, de maneira que possam formular questões que (...) conduzam a um desejo crescente de liberdade e justiça social(...)". Avança afirmando que se "o ato de ver é um ato de violência de fato, porque muita coisa é velada à nossa visão, então os educadores críticos precisam forjar um novo discurso que contemple o que significa 'ver', ou ter uma visão do mundo (1999:158-9). O autor reflete o fenômeno do "falseamento" na constituição da consciência sempre que a apreensão da realidade dá-se por meio de esquemas mentais apriorísticos: "pelo falseamento as idéias produzem formas de falsa consciência que, segundo Marx, obscurecem a base objetiva da vida social na produção de mercadorias, já que a existência social produz consciência humana, e não o contrário" (id:160). Essa consciência que traduz conceitualmente sua percepção problematizada é propiciadora de transformações da existência social.

Avancei com conceitos freireanos como *consciência e conscientização* por entender que as professoras-alunas não aprofundaram a reflexão a respeito: falam de consciência como apropriação do mundo imediato e enquanto competência inerente à profissão que desempenham. Não obstante a afirmação acima, as professoras lutam para que o processo de conscientização aconteça como se fossem geradas condições de possibilidades de construção de uma cultura crítica, que ajude as pessoas a produzirem um significado às suas vidas e a materializar a esperança para que a sociedade mais justa vá acontecendo. O diálogo pedagógico, político e epistemológico é condição para que reflexões qualificadas aconteçam.

4.3.2.7. Mediada pela autoridade, a produção da esperança

Dos registros e anotações de campo encontro e seleciono uma visita à escola de uma das professoras-alunas: os estudantes chegam a pé, de bicicleta, moto ou transporte escolar. A professora chega e nos recebe *para café e chimarrão*. Na secretaria começa um longo e existencial diálogo. Mostra material de pesquisa de alunos: arqueologia da região, produção de alunos com base em pesquisas em jornais²⁶⁴ e cartazes elaborados por várias séries. A conversa constitui-se a partir de fragmentos da *vida*, sobre dinâmica de aula, concepção de conhecimento, tarefa do professor, sobre o mundo que a escola tem à sua volta. A professora é da localidade e tem fácil acesso ao *mundo dos estudantes*. Fala dos elevados índices de êxodo rural, mas que "*tem diminuído*" e das pessoas que estão "*voltando...*"; fala da situação sócio-econômica da região, que é difícil, mas "*tem sido enfrentada*"; fala da tranquilidade com que consegue dar aula, porque os alunos "*gostam da escola e tem na escola a porta da esperança para mudar a vida*"; fala de produção de conhecimento:

o aluno está na sala de aula “*como autor e pesquisador o tempo inteiro*”; fala que o aluno deve aprender inclusive aquilo que é mais chato, pois precisa do conhecimento próprio de cada série: “*o aluno deve estar preparado para tudo, lembrando que ele, mesmo aqui do meio rural, vem para a aula com muita informação*”, onde TV é “*fonte muito forte de informação e, partir daí, como falam muito em sala de aula, perguntam coisas que em casa não conseguem respostas. O professor tem que estar muito bem informado*”; fala de problemas com indisciplina ou *maus comportamentos*. Conta que os pais exigem que os filhos se dediquem à escola porque não querem que vivam as dificuldades e o trabalho que eles passam: “*adoram a escola porque gostam de aprender coisas e porque em casa têm que trabalhar. Por isso eu não tenho problemas com o comportamento, mesmo porque os pais exigem muito deles.*”²⁶³ Eles devem aproveitar bem o tempo que estão na escola(...).” A diretora, cursando Matemática no mesmo PFPL, entende que há um clima de *contaminação* positiva na escola. Falamos de formação de professores e ela revela o quanto foi decisivo o curso que freqüenta, oportunidade que deveria estender-se a todos os colegas. Enfim, falamos de avaliação e *transgressões*, de legislação e brechas, disposição de sala de aula e novas modalidades e possibilidade da produção coletiva do conhecimento, de livro didático e seu uso como fonte de pesquisa, de administração e suas possibilidades de construir formas de vida escolar mais organizada e democrática, de pressão dos pais sobre os filhos e atuação da escola em situações que entendem não conseguem *dar conta*. Avançamos e falamos do abandono do campo, do alcoolismo no meio rural, das infidelidades traições etc. Concordamos com a idéia de que a tarefa é de compreensão da realidade e construção de possibilidades de conceituação, a partir do tensionamento que o conceito formal e o conceito extraído do mundo da vida são capazes de produzir. É no que repousa a própria esperança que é possível projetar desde a escola: construir condições de possibilidade de compreensão do mundo para fundamentar e projetar ações coletivas.

E é assim que as professoras foram *desnudando* suas esperanças “*em um mundo melhor e gente feliz*”, na condição de mulheres/professoras, refletindo “*(...)razões objetivas para prosseguir vivendo e lutando*” (Santos, 2000:11). Faziam isso trocando material, experiências, com colegas que freqüentavam o PFPL. É interessante encontrar esse entusiasmo, por exemplo, numa escola com três turnos de funcionamento. O terceiro turno, vespertino, atende jovens agricultores de quinta à oitava séries que haviam “*parado de estudar por necessidade e hoje voltam à escola para melhorar a vida*”, afirma uma das professoras, complementarmente: “*é uma*

²⁶⁴Levamos Folha de São Paulo: “*adoramos, tem informação e material para trabalhar qualquer assunto*”, falam professoras.

²⁶⁵Juntamente com *os desejos* dos professores, os alunos acabam carregados por *desejos* que nem sempre conferem com os

nova esperança que vai sendo construída por essa gente.” Provocadas a falar sobre a esperança que expressam, é definida como *“algo que existe no dia a dia, pois sem ela jamais teríamos coragem de entrar numa sala de aula e tentar mudar alguma coisa.”* Ou, para outra, afirmando que a *“esperança é o coração da sala de aula, pois se estamos buscando e conseguindo, se idealizamos algo e estamos chegando lá, essa é a chave: esperança”*. O conceito de esperança com o qual trabalhavam ligava-se à condição a partir da qual é possível *“acreditar que o aluno é capaz. É o que permite investir nele. É colocar nele expectativas positivas (...). Dificilmente eu desisto: eu posso brigar com este aluno (...), mas eu continuo acreditando nele.”* Para duas professoras, autoras da fala acima, o que fazem contraria discursos *“deterministas, inevitáveis, fatalistas”* que atingem a sociedade. Afirmam que avançam com processos formativos: antes de frequentar o curso, era comum apontar alunos com problemas e transmitir isso para outras colegas e assim *“virava uma cadeia negativa em torno deles. Isso está mudando. Agora se tem uma consciência mais complexa (...) o aluno tem condições de aprender (...). É a esperança da educadora que o aluno pode aprender e de que algumas coisas podem ser modificadas.”* É necessário construir espaços ao distanciamento crítico, condição de possibilidade não só para refletir o que se faz, mas de redirecionar a prática. É a práxis que se instala e possibilita ações éticas e instauração de competências... A discussão sobre autoridade e diretividade terá sentido somente no contexto da reflexão da prática. Freire, falando de memória, distanciamento do vivido e retorno à gênese como elementos indispensáveis à análise das condições históricas a partir das quais hoje se faz e se pensa o mundo, lembra que *“possivelmente não interessa a ninguém a indagação que me traz aqui, à sombra gostosa desta mangueira e nela ficar (...) ‘sozinho’, escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando (...)”* (1995a:17). Nada disso tem sentido, mesmo enquanto processo pedagógico competente e ético, sem esperança, dimensão indispensável, *“exigência ontológica dos seres humanos. Mas, à medida que mulheres e homens se tornarem seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se, ou não”* (id:30). Ante a anotação de Freire, as professoras analisavam a condição de possibilidade da construção e constituição da liberdade agregada à esperança: *“esperança é um sentimento que deve ser cultivado dia-a-dia pois numa sociedade como a que vivemos com tantas diferenças, onde alguns têm muito e muitos têm pouco ou quase nada, o que seria das pessoas se não houvesse esperança?”* Para elas, aos alunos é fundamental a esperança, para que possam estudar e conquistar espaço na sociedade: *“creio que a escola ainda é o melhor caminho para a transformação. Mas para isso é necessário que haja muita garra (...) pois parece que aqueles que detêm o poder ainda procuram manipular a escola*

seus: *“nós professores e pais/mães queremos que vocês sejam o que de melhor para vocês desejamos”*.

(...)”. É necessário entender as falas das professoras, particularmente a última: lembram lugares e tempos onde ocorrem mudanças em relação ao mundo da cultura rural. Lugares e tempos diferentes, próprios de aprendizagens que ocorrem com seus próprios ritmos, da mesma forma, diferentes, reveladores da “*heterogeneidade dos tempos e das lógicas de aprendizagem (...)*”, acrescido da constatação de que o espaço social da escola deixou de ser “*espaço comum, criador de identidades partilháveis, para se tornar um espaço projetivo de subjetividades que não podem, todavia, exprimir-se como tais*” (Correia e Matos, 1999:20-1). As pessoas aprendem *com o tempo*, como afirmam, com base em espaços e influências culturais condicionantes, além dos ritmos próprios de cada um, que dão visibilidade e perspectivas às pessoas, potencialmente produtoras de *redes* que viabilizam ações coletivas e ontológica solidariedade, *condição de necessidade* à vida para todos. Tempos e espaços diferentes do que é próprio ao mundo urbano e acadêmico, embora a escola continue sendo, no imaginário e representação comum na cultura rural, instância a partir da qual a esperança põe-se em movimento; movimento que coloca as pessoas ante o mundo urbano, que, não obstante a desmistificação que sofre, continua representado como lugar e tempo que possibilitam *prazeres e vida boa*. A mesma escola, *porta da esperança*, reprodutora e redentora, é instituição que interfere na desconstrução conceitual dominante e *produção da suspeita* em torno do mundo científico, da cultura *urbana superior*, da inevitabilidade do destino da produção que gera.

4.3.2.8. Disciplina, autoridade e produção de projetos de formação contra-hegemônica

Retomo o tema da disciplina para problematizar conceitos freireanos, ante a importância da representação para demarcações conceituais em torno da autoridade em seus intercâmbios com a liberdade, tendo por base diálogos com as professoras-alunas aqui citadas. Em meu *caderno de campo* encontro registrado que “a visita à escola ‘x’ novamente mostrou-me a capacidade que temos, os humanos, de construir revolucionários diálogos em torno do modo como nos organizamos em sociedade. Um colega da FaE/UFPel e eu iniciamos o diálogo com os alunos que, à vontade, arrastaram-nos para a conversa e para a aula. Enquanto o colega assume a aula, eu converso com a professora. Ela mostra o caderno onde registra e faz diário confidencial sobre as suas aulas: registradas estão dúvidas, frustrações e alegrias manifestas quando percebe que algo mudou na sala de aula, que os alunos *saborearam*, integraram-se nas atividades e descobriram-se pesquisadores e construtores daquele espaço: “*tem dia que eu falo o problema, indico fontes, sugiro formas de encaminhar o trabalho e vou resolver os problemas da escola; eles trabalham muito e não param enquanto o*

trabalho não estiver concluído.” A professora faz isso porque já sabe que não há “*problema de comportamento, indisciplina ou brigas.*” Enlevado pela qualidade humana e competência que a professora deixa transparecer (só permitido em confiança) penso na escola, em seu conjunto e nos próprios sistemas.²⁶⁶ Pergunto se o trabalho desenvolve-se a nível de escola, afinal, “tu és a diretora”. Ela afirma: “*alguma coisa é possível, mas em geral o pessoal que ainda não frequenta cursos de graduação parou no tempo. Mas sempre é possível fazer alguma coisa*”. Mostra fotos de eventos que os próprios alunos organizaram: teatro, apresentações diversas e realização de trabalhos em sala de aula. Os próprios alunos apresentam *maquetas* de propriedades rurais e modelos de produção. Em geral as crianças demonstram raciocínio rápido e desenvolvimento sempre que a discussão relaciona-se com o mundo no qual vivem, e criam suas *fantasias*,²⁶⁷ esperanças, comportamentos e moralidades. Noutra oportunidade, entrando numa sala aula, os alunos foram chegando para *conversar*. Todos em silêncio. Em dado momento, com algum barulho na sala, alguém fala: *olha as regras!* A professora fala ao que alertou para que mostre as *regras*. O aluno abre o caderno e lê as normas *construídas* e, por ora, *escritas no caderno*. Segundo a professora, logo adiante as normas serão expostas em cartaz e poderão ser revistas ou ampliadas se necessário. A professora fala que o *assunto das regras* havia sido abandonado e que se obrigou a retomá-lo em função de problemas de comportamento que tem enfrentado. As regras propõem: “*respeitar as professoras, a diretora e os colegas; prestar atenção nas aulas; respeitar os horários; falar um de cada vez; evitar barulho; manter a sala limpa; nunca mexer nas coisas dos outros; (...) no recreio ou em casa cumprir aquilo que não foi feito. Se não se comportou no passeio no próximo não vai.*” Chego em outra escola e deparo-me com as regras *construídas e respeitadas* por alunos e professora, que não têm medo de negociar *comportamentos suficientes* para que a aula seja, como parece ser, um espaço-tempo de criação de conhecimento. As regras repetem-se, com algumas diferenças. Em geral referem-se ao compromisso com horários, estudo e temas *sempre em dia*, o cuidado com o material, o respeito, particularmente às autoridades constituídas, inteiramente pertinentes ao que a *sociedade espera que seus cidadãos cumpram*. Não há, assim, espaço para comportamentos desviantes. Outras salas visitadas aparentemente não apresentam conflitos e “*problemas de comportamento*”, o que leva uma das professoras a afirmar: “*eu não construo regras. Não enfrento problemas com o comportamento das crianças*”, embora as observações tenham indicado conflitos (as professoras sabem manter aparências de normalidade), os quais, como alunos deixam

²⁶⁶(S) responsáveis pelos sistemas de ensino têm fragmentadas noções, *importadas*, de que há relação entre a crise da nação, a ineficácia das estruturas que dirigem e a insuficiente *qualidade* no trabalho docente.

transparecer, têm causa nos silêncios impostos porque “é exigência dos próprios pais”, para quem aluno vai para a aula “para aprender o que eu não aprendi e mudar de vida.” Em escolas da cidade, trabalhando com alunos de *cultura urbana*, onde são freqüentes as famílias *desestruturadas* e com frágil produção de hábitos de convivência (além dos constituídos pelo “vasto mundo” e que rotinizam a vida), as professoras afirmam que não enfrentam problemas maiores com as crianças, no que diz respeito à organização da sala de aula com a finalidade da *construção do conhecimento* que lhe cabe como tarefa. Afirmam que construir normas já virou rotina. Ante dificuldades para *acalmar* a turma, algumas professoras usam a “pedagogia do esvaziamento do pneu: respira fundo e expele o ar. Tranqüiliza e acalma a turma, embora hoje, com os estudos desenvolvidos no curso, o sentido tenha mudado”, apontando para o caráter social da aquisição de comportamentos construídos em sala de aula. Embora sem conceituação qualificada, as professoras sabem que “não basta que os conteúdos escolares sejam significativos (...). As relações estabelecidas (...) precisam fazer sentido (...)” (Souza, 1999:117), para atuar “valores, hábitos e atitudes” como “honestidade, ...responsabilidade e cooperação” e a “capacidade de argumentar e dialogar” (id:127).

Tendo presente que há um “hábito da produção coletiva de normas”, enquanto estrutura social e cultural já internalizada²⁶⁸ (Bourdieu e Passeron, 1975), com uma das professoras procuro problematizar a prática já banalizada: “você constrói regras com as crianças. Um aluno resolve não seguí-las. O que você faz? Você fala que seus alunos não lhe causam problemas disciplinares durante as aulas. Você também sabe que crianças de escolas maiores e urbanas são mais agitadas e as professoras enfrentam problemas. A que você atribui a diferença?” A professora prontamente responde: “no primeiro semestre eu construo regras junto com os alunos e as exponho. Cada dia as retomamos e relembramos. Quando alguém foge das regras: no momento falo com jeito, pois este aluno, com certeza, que revoluciona, é o líder.” Avanço e pergunto pelos assustadores silêncios que há em salas de aula de escolas rurais. Com acelerada fetichização da ordem, as respostas falam de “crianças que vêm para a escola para estudar e mudar de vida.” Converso com meninos em recreio, jogando bola: um deles fala que a “professora fica braba se a gente faz bagunça”; outro, porém, afirma, acompanhado por mais três colegas: “na escola é legal. Estudar é bom. A gente não cansa.” Os códigos que regulam rotinas de sala de aula, hoje abençoados por *produção coletiva de normas* do bom

²⁶⁷As fantasias são reais e meio para satisfazer desejos conscientes ou inconscientes, com defesas ante situações dolorosas.

²⁶⁸Casamayor (1988:11) fala da materialização da “utilização exaustiva” dos tempos e espaços. A escola tem “a necessidade de estabelecer uma disciplina que abrace todas os seus âmbitos de atuação e de cada uma das pessoas (...)”. Conclui afirmando que “é um sistema de disciplina externa que se impõe sobre a vontade dos indivíduos concretos” (id:24).

comportamento, revelam a complexa relação que os homens estabelecem entre si, que, para organizarem-se em sociedade, por contratos, abrem mão da liberdade *absoluta* em favor da geração de condições de possibilidade de convivências capazes de garantir vida. Embora aparentemente verdadeiro o dito acima, em relação ao hábito da geração da norma, professoras falam dessa *construção* não raro com preocupação, dada a condição de vingança que reina entre colegas: “(...) *estipularam punições. Alguns queriam colocar tampinhas no fundo da aula. Ai nós tivemos que parar e refletir.*” Por isso, acerca da organização da sala de aula e da distribuição do poder, o processo de *formação* parece principal. A professora tem um projeto, que ultrapassa o pedagógico e busca a constituição de autonomias. Embora a expressa dificuldade de aceitar alunos diferentes, com outras maneiras de reconhecer o mundo, os processos formativos e as relações com outros colegas mexem com as professoras: “...*não sou mais aquela autoritária de antes. O curso mudou meu jeito de ser. Procuo desenvolver minhas aulas dentro do que meus alunos almejam. Mas oriento e faço com que eles descubram, pela pesquisa, o que gostam.*” Outra professora fala de problema semelhante: “*até o momento não enfrentava tais problemas de disciplina. Ocorre que recebi alunos da cidade (...), menores de rua, (...) deixando-os mais agitados.*” Embora enfrentando situação nova, a professora afirma que com o *Curso* consegue analisar a *diferença* e compreendê-la para além da “*situação sócio-econômica. Os alunos da minha comunidade escolar vêm para aperfeiçoar seus conhecimentos, pois em casa batalham e ajudam muito e seus objetivos são elevar os conhecimentos*”. Os alunos da cidade, continua a professora, “*não têm muitos objetivos a alcançar e nem têm quem os incentive, uma família, por exemplo. E isto faz com que eles venham para a escola com outra mentalidade. É neste caso que estou tentando rever minha prática e aos poucos fazer com que haja uma integração entre estas diferenças.*” O conceito de amorosidade freireana parece que vai progressivamente substituindo verticais e tradicionais posturas, interferindo na organização da aula e na formação de humanos em compulsória convivência, o que pode tornar-se substancial ato de liberdade. Uma das professoras, por ocasião da discussão em torno do conceito de disciplina em Freire revelou: “*indisciplina eu lido com naturalidade, apesar de muitas vezes ficar sem saber o que fazer (...). Uso muito a afetividade (...). Os alunos que se sobressaem (...) é porque querem (...) chamar a atenção (...).*”²⁶⁹ A produção do “*hábito de trabalhar com a construção do conhecimento*” é exigente. Uma das professoras revela que “*essa proposta gerou um pouco de indisciplina, até eu perceber que embora o trabalho proporcionasse mais*

²⁶⁹Não obstante não ter elementos para afirmar, tão-só para suspeitar, pergunto: não estarão, as professoras, com tais atitudes, accitando a “*tiranía da ternura*”, produzindo docilidades e obediências permeáveis, particularmente quando se “*trata de alunos com dificuldades familiares, em busca de compensação?*” Miguel (1966:14-5) conclui que “*não há autoridade sem uma certa distância, sem um sentido da hierarquia, sem imparcialidade afetiva. De outro modo não é possível ao professor manter a sua alteridade*

liberdade, ainda era eu a autoridade (...).” É assim que as professoras avançam tanto em relação a conceitos e práticas de disciplina e indisciplina quanto de autoridade e licenciosidade. Trata-se de produzir avanços com Freire, referencial e *“bom companheiro. É por isso que acredito que o professor não tem que ter um cuidado excessivo com o assunto da indisciplina. (...) O aluno estar em ação, o aluno participar, o aluno questionar e discordar: me desculpem os que pensam o contrário mas não é indisciplina.”* Para a compreensão do conceito de disciplina, como acima revela a professora, é principal a competência na produção de *“alternativas para organizar a sala de aula”*. Ante esse desafio as professoras mutuamente fazem cobranças: *“as crianças querem cantar, dançar, falar, passear e agir (...) pois são ativas. Enquanto isso a professora (...) passa um texto que usa o quadro todo, manda todo o mundo ficar quieto e nem mesmo trabalha o texto porque era grande demais e não deu tempo(...).”* Para as mesmas professoras, as crianças de escolas rurais são mais inibidas e o material é mais precário: *“essa coisa de criar material e aproveitar cada situação ao máximo é mais natural. Também há uma carência afetiva maior e eles veneram a professora achando que ela é o máximo.”* Sobram dificuldades para lidar com o limite dos alunos, particularmente porque pais querem a disciplina para seus filhos: embora ante dificuldades agudas, não admitem interferência do professor na regulação comportamental. Juntamente com a heterogeneidade, cultural e etária, problemas familiares interferem fortemente na sala de aula: *“e isto tudo tem que ser resolvido no momento certo (...). Às vezes eles andam agressivos e cria-se muita confusão. Então tentamos discutir bastante, sempre ajudando-os a explorarem os seus comportamentos a partir de comportamentos mais domésticos”*. Para outra professora, *“ocorrem tais problemas porque muitas crianças não têm oportunidade de estar livres em casa. Chegam na escola e vêem que aquela pessoa que está à sua frente não é sua mãe e vão tentar enfrentar. Se não for explicado (...) que na escola tem o momento de estudar e o de brincar é claro que não vão obedecer (...).”* A diferença que há entre alunos do *“interior com os da cidade”* é que os primeiros trazem o *“pensamento feito de casa”*, porque estudam num turno e noutro trabalham: *“eles não causam tanto problema aos professores; enquanto que os das escolas urbanas são crianças que estudam num turno e o outro sobra para brincar, olhar TV, jogar bola e talvez dar uma estudadinha.”* É a partir de *“trocas de experiência e leituras de pesquisas”* que professoras afirmam suas compreensões em relação a urbano e rural, particularmente na constituição de comportamentos. Outra interlocutora acredita que *“os alunos das escolas urbanas, que têm uma vida mais agitada, têm mais problemas disciplinares que as escolas rurais (...). Acho que a família da cidade tem mais dificuldades de prestar atenção aos filhos.”* Com forte vínculo com a cultura e a produção social em que estão imersos seus alunos,

em relação à classe (...).”, afirmações que requerem suspensão para reflexão.

professoras de escolas rurais afirmam: *“no interior a família vai para a lavoura e leva o filho junto.”* A prevalecte função da escola (que ultrapassa a tarefa de *prestação de serviços*), atribuída pelas professoras, à descoberta do conhecimento, pode ser mediadora da constituição de normas para garantir a todos condição de sujeitos: *“o professor deve respeitar o conhecimento do aluno, dando-lhe a oportunidade de expor idéias (...). Assim, se sentirá valorizado e terá condições de compreender a linguagem do educador(...).”*

As *histórias de vida* das professoras com as quais realizei a pesquisa mostram *“revoluções”* (como falam) que ocorreram em suas vidas, como pessoas e profissionais, acentuadas durante o Curso/PFPL. Foram educadas em *escolas tradicionais, onde professora falava e aluno escutava*. A ação dos alunos realizava-se em ambiente com pouca liberdade, particularmente de *expressão e ação*. Era a professora que *“tinha que ensinar tudo”*. Tudo deveria ser desenvolvido sem críticas, questionamentos, sem saber as razões para aprender, qual sua importância no cotidiano. A professora *“transmitia conhecimentos, definia objetivos e escolhia tarefas, impondo definições (...).”* A professora, que assina a fala, cita Nidelcoff (1980:21 e ss) para sustentar o que afirma. Através de processos *“de formação”* afirma que foi *“ganhando consciência”* de que *“aluno é sujeito do processo educativo, participando como agente ativo na construção do conhecimento, valorizando a sua bagagem cultural.”* Em sala de aula deve haver trocas: na medida que se ensina também se aprende e a aprendizagem é *processo* importante para a vida. Considera que é fundamental dialogar em posição respeitosa e franca. E é assim que *se “aprende ensinando e se ensina aprendendo”*. Tudo porque não se consideram *“doadoras de informações, mas sim gente, mostrando caminhos, disponibilizando oportunidades para a criança construir a realidade.”* Para tanto declaram sua crença na capacidade de alunos sujeitos: *“sendo a sala de aula um lugar social por excelência, a relação professor-aluno é muito importante para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem.”* Em diálogo com três outras professoras, uma delas defende que, para falar de disciplina, é necessário falar de competência, que inicia com a *“preparação da aula”*, tendo claro o objetivo que se quer atingir, *“adequando atividades para estimular a curiosidade e a atenção pelo conteúdo a ser desenvolvido”*. É fundamental também saber *“explicar o porquê se aprende tal conteúdo; diversificar atividades; trabalhar sempre que possível com o concreto, utilizando recursos diversos: cartazes, histórias, integração de conteúdos e avaliação coerente.”* Quantidade não raro *“só agrada os pais. O que me interessa é que o conteúdo desenvolvido tenha sido assimilado (...). Registro tudo para acompanhar o crescimento de cada aluno. Constatadas as dificuldades, retomo (...).”* Parece que já não há mais lugar para o professor como o *único que sabe*. Incentivar a liberdade e a espontaneidade da criança e ajudá-la a formar o raciocínio, é a tarefa da

professora educadora. A disciplina surge da tomada de consciência da vida em sociedade e no grupo específico do qual os envolvidos participam. É por isso que aluno disciplinado é solidário, participante, que respeita regras elaboradas pelo grupo. O “*relacionamento positivo*” que se obtém por meio de atividades onde aluno é sujeito e pesquisador, garante harmonia no conflito e na diferença, com respeito ao outro e onde a vivência democrática vai se instaurando e interfere na sociedade. Para uma professora, “*o conhecimento dá-se em contínua relação, com trocas mútuas (...). Sei que sou o suporte mas eles me passam muito conhecimento das suas vivências e experiências e isso se dá a partir de uma construção dos relatos, debates (...).*” É por isso que as regras já não ficam expostas na sala de aula, pois “*todos já sabem que devem...*”. Tais avanços refletem a forte presença das professoras na constituição de moralidades das crianças. Perguntei se a obediência não se deve ao temor que, segundo alunos, sofrem em casa. Não, segundo as professoras, afirmando que isso era comportamento de algum “*tempo que já se foi*”. As observações de sala de aula permitem (provisoriamente) concordar com as professoras: poderia citar a espontaneidade com a qual as crianças se *movimentam*. Mais: outras professoras, questionadas sobre problemas de comportamento, menos freqüentes em crianças de escolas menores e de meio rural, não titubeiam: “*os problemas disciplinares nas escolas grandes ocorrem mais porque os professores não têm tanto acesso aos alunos como nós que estamos sempre presentes na comunidade.*” Avanço e pergunto se não há uma *cultura do silêncio*²⁷¹ naturalizada nas escolas rurais. Novamente respondiam com o comportamento das crianças: são espontâneas, têm familiaridade com a pesquisa, a produção de textos que expõem a própria vida que materializa a esperança de trabalhadores rurais transformarem suas realidades de silêncios e sofrimentos em ações coletivas de transformação social e política. Calo-me e observo: o relacionamento das professoras com os alunos dá-se com base na amizade e em discussões regulares sobre as práticas de sala de aula, que acaba

²⁷¹Silêncio é conceito que Freire trabalha ao referir-se à fala de um camponês no Chile (“antes da reforma agrária ... eu nem sequer pensava. Nem eu e nem meus companheiros ... Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer”): “a resposta simples deste camponês nos introduz (...) à compreensão do que é a ‘cultura do silêncio’. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil: dizer a palavra, proibido.” (1977a:62). Tanto o silêncio (que sendo produção cultural preserva valor ontológico) que chamo de pacto individual de ingenuidade e submissão (posição que não é criativa e crítica, negadora de reflexão e ação para a mudança) quanto o silêncio crítico ou gerador de posturas de armazenamento de reservas racionais e sentimentais capazes de ajudar no distanciamento e condição de possibilidade à alteração de rumos. Os humanos progressivamente perdem, para a máquina, o hábito de gerar e cultivar o silêncio (escutando), outrora, é provável, mais cultivado pelo íntimo contato com a natureza, pródiga e companheira na produção de reflexões enquanto retorno à consciência para exame, pelo coração e pela razão, pela consideração atenta, discernimentos diversos, possíveis modificações de rumo. É assim que defendo que a cultura do silêncio não é superada tão-só pela cultura da palavra, porque esta constitui-se, não raro, em relação de poder, de normatização, assim como uma relação de transferência de poder da palavra ao silêncio, do poder de revelação da verdade e do ser.

sendo interpretado, por “*colegas, como bagunça*”. As conquistas têm causas:²⁷¹ “*primeiro à nossa vontade de buscarmos a transformação e a melhoria do nosso trabalho e, em segundo, ao apoio do Governo Municipal e Universidades que proporcionaram oportunidades para isto, através dos cursos de Formação.*”

Em *Seminários de Teoria e Prática (STP)* discutimos descobertas que as professoras produziam. Chama atenção que as professores falam de alternativas que constroem para superar práticas *frouxas e autoritárias* e os próprios limites, no campo conceitual, que enfrentam. As temáticas em torno de disciplina e indisciplina, assuntos e polêmicas bastante recorrentes em encontros de *outros tempos*, expostas em documentos produzidos no início do curso e em seminários de socialização, já não fizeram parte da agenda de discussões de encontros de *final de curso*. As preocupações eram outras: superaram impasses relativos ao comportamento das crianças? Avançaram em sua compreensão. Mais: o curso e a pesquisa possibilitaram descobertas particularmente de conceitos que tensionaram a prática, como as questões que envolviam a escola na produção da vida nas comunidades, as diferenças culturais e da identidade coletiva e individual. As diferenças culturais passaram a ser condição de intercâmbio e, este, garantia da preservação da capacidade humana de (re)criação cultural.²⁷²

Buscando compreender os dados acima apresentados, chamo para o debate Franco (1986) para quem a disciplina na escola vincula-se ao processo de criação, transmissão e assimilação do conhecimento. Mas será esta a tarefa principal da escola? E se disciplina for condição de possibilidade à participação dos envolvidos no processo de construção de atitudes coletivas na direção do bem comum, a função da escola não será outra? É nessa perspectiva que questiono o papel que é hoje atribuído à escola: “*boa formação, iniciativa, independência, criatividade, fluência em idiomas, bom relacionamento etc*”. Sem negar a importância de tais qualidades, a questão é perguntar, afinal, a serviço do quê e de quem devem estar tais qualidades? A serviço da vida para todos ou dos *caprichos do mercado*? A escola na perspectiva acima organiza regimentos, regimes de verdade disciplinadores, sem absolutizar a incapacidade de reação das pessoas. O mercado procura no trabalhador capacidades como

²⁷¹Apontadas por duas professoras que, na mesma escola, realizam planejamento diário conjunto, trabalhando em séries diferentes.

²⁷²Arrisco análise comparativo-transversal com situações de professores que, em estágio inicial de formação/CIPN, falam de suas concepções de disciplina/indisciplina. Questionados se *seus alunos são agitados e/ou indisciplinados*, as respostas surpreendem. Respondem afirmativamente 40,05% e negativamente 42,72%. Os demais não responderam ou relativizam as alternativas, com destaque para a expressão *são agitados*, com 5% das respostas. Em relação ao modo como enfrentam o problema, em alguns casos há semelhança com as professoras do PI-PL. Assim, a organização de regras de comportamento com os alunos é alternativa apontada por 51,33% dos entrevistados. Apenas 2% afirmam que atribuem castigos aos indisciplinados. Há uma significativa incidência na alternativa de colocar indisciplinados em atividades de destaque, de responsabilidade na aula, opção apontada por 30,56% dos entrevistados.

acima apontadas, com destaque para saber ouvir *o cliente*, estar atento e aprender novas tecnologias,²⁷³ capacidade para sugerir e solucionar problemas. O tensionamento da tarefa da escola hoje deve considerar os elementos acima porque é o que pais exigem que ofereça. A pressão do mercado de trabalho torna pais reivindicadores de tal projeto. O problema é questionar o acima exposto e colocar a possibilidade de enfrentamentos desde outras referências. Se há disciplinamento indispensável ao atendimento ao mundo do mercado, o mesmo não será necessário à reflexão acerca de projetos de vida que circulam à margem do mercado? É necessário admitir que o trabalho pedagógico não prescinde de normas, organização e não se dá espontânea e naturalmente. Há, então, outra perspectiva à escola? Que escola é esta a partir da qual Freire faz a sua reflexão acerca da autoridade, enquanto condição de possibilidade à liberdade e à autonomia? A educação formal no Brasil, em particular a que atende às classes trabalhadoras e às pessoas postas à margem da história oficial, tem a função de formar e preparar mão-de-obra para o mercado. À empresa capitalista interessa mão-de-obra obediente, servil e cumpridora de tarefas. E é aqui que a disciplina incutida diariamente nas crianças assume papel especial: garantir a manutenção das relações de submissão e exploração próprias da sociedade de classes que hoje, sem ter superado o contraste social e econômico, acrescenta uma nova e fundamental contradição: fundada no dinheiro, no acesso aos bens de consumo e na detenção dos bens de produção, alicerçada na capacidade que as pessoas têm ou não de exercer o espírito crítico e selecionar e utilizar informações disponibilizadas com velocidade intensa. Embora a escola reproduza a favor de relações sociais vigentes, está repleta de contradições que permitem a organização de projetos político-pedagógicos coletivos que contribuam à formação de nova ordem social.²⁷⁴ A autoridade, eticamente constituída, é indispensável para que o tensionamento acerca do mundo em que as pessoas vivem possa dar-se e, quiçá, produzir contra-hegemonia, embora pelo contraditório. Acompanhando Khouri (1989), entendo que

²⁷³A quem aceita o desafio de pensar o mundo em que vive, cabe refletir a presença forte de tecnologia cada vez mais sofisticada e substituidora da mão e da inteligência humanas. Por outro lado, é possível afirmar: quanto mais avançada a tecnologia mais frágeis e dependentes os humanos tornam-se e, como afirma Alves, "*a ciência, coitadinha, tão certinha, tão cheia de pesquisas e de verdades, sabe como levar o homem à lua, mas não sabe como fazer o homem amar*" (1999:22). Os humanos constroem tecnologias que já não compreendem, poucos dominam e a muitos *oprimem*, ante as quais poucos reconhecem-se e muitos permanecem *alienados*. Essa mesma tecnologia, que auxilia no desenvolvimento de raciocínio lógico, buscando a formação, desde a infância, de *adultos felizes* (porque pensam e criam para o sucesso em interação com a máquina), produz crianças que lêem pouco e têm dificuldades para tomar decisões. Crianças muito estimuladas (produção de sensibilidade à informação) ao manuseio de alta tecnologia desde pequenas têm dificuldades de perceber o outro, de dar e dividir espaços com colegas. É o que mostram estudos, do campo da psicologia, em escolas bilíngües de SP. Mas a questão aqui é a diferença que se produz em termos de *condições sociais* a partir do que cada humano vai à luta para a sobrevivência. É uma boa discussão com Locke, por exemplo, como citado.

²⁷⁴A *ordem* proposta não é a do atual modelo hegemônico de organização social causador de muitas *desordens* na vida de pessoas que não fazem parte do grupo dos *incluídos em produções hegemônicas*.

a concepção e a prática de disciplina e autoridade devem estar engajadas numa perspectiva de tarefa coletiva: a educação transformadora. A disciplina que vigora em escolas, que perpetua relações hierárquico-autoritárias, não raro escondidas em *democratismo*, deve apontar para o desmantelamento das atuais relações pela redefinição de papéis, responsabilidades e direitos. Construir uma disciplina politizadora (Vianna, 1989) implica desmistificar relações de poder existentes e firmar o conceito crítico de cidadania, possibilitando que disciplina e autoridade ultrapassem a sala de aula. O conjunto das relações e atividades escolares não se dá, de maneira efetiva e com qualidade, sem o esforço de cada um e de todos em conjunto. A disciplina não terá finalidade em si, mas será “condição indispensável para conduzir uma prática pedagógica comprometida com os anseios das classes trabalhadoras e com o estabelecimento de uma sociedade igualitária” (Franco, 1986:62). A escola, na tentativa de disciplinar os alunos, às vezes massifica-os e homogeneiza-os, impedindo manifestações e conflitos necessários à expressão criativa. Os procedimentos da escola são desenvolvidos por meio da atuação sobre os indivíduos, com punição individual, com o que a escola busca alcançar a padronização²⁷⁵ comportamental, como é possível constatar em *Livros de Ocorrências* ou *Fichas-Espelho*. O educador que se considera mestre da sala de aula, controla o controle, distribui o poder e impõe normas, exigindo do educando atitudes e comportamentos desejados por gerações alienígenas. O silêncio é exigido, impedindo manifestações principais em sala de aula. Mas, em muitas oportunidades, pelo fato de uma sala de aula comportar muitos sujeitos e, por correspondência, muitas histórias diferentes, experiências novas a cada momento, educandos *abalam* o contexto e o texto hegemônicos, representados em falas e atitudes do educador. Embora a crítica necessária às atitudes autoritárias dos educadores, pergunto: não serão necessárias normas ao trabalho de sala de aula, na perspectiva não apenas da produção e construção do conhecimento mas da própria realidade e necessária superação do modelo excludente vivido? Estou pronto a admitir, sim, são necessárias, ressalvando: é imperativo que as normas sejam construídas com quem *deve* cumpri-las, tornando-se fruto de trabalho coletivo,²⁷⁶ impossibilitando pensar a disciplina e a autoridade sem considerar objetivamente as condições de sua realização. Tomando como referência o conceito freireano de disciplina, é fundante trabalhar para a construção de uma

²⁷⁵Aqui, é provável, está exposta uma das explicações para comportamentos de jovens e adolescentes que, mais do que manifestação de rebeldias e resistências a padrões culturais dominantes, são rituais de *celebração da igualdade*. É o caso de determinados lugares que *devem* ser freqüentados, festas, roupas e tênis que *devem* ser usados para *andar na moda*, constantemente comportamentos tidos necessários porque, afinal, *todo mundo faz assim!*

²⁷⁶Busco ultrapassar o discurso *a priori* do coletivo e produzir armadilhas e conspirações político-pedagógicas, porque coletivas, o que requer, além de *alta* amorosidade (na própria vulnerabilidade) profundo respeito ao tempo de cada pessoa,

escola afinada com um projeto de sociedade para todos, onde o trabalho pedagógico busque a instauração da escola sintonizada com a produção e a socialização do conhecimento elaborado e a serviço da transformação das relações vigentes. É assim, na organização das relações na escola e na produção social do conhecimento, que a disciplina e a autoridade assumem importância para a educação.

Os consensos fáceis não pouco citados acima (tendo por fonte a pesquisa citada), não escondem a tensão dialética²⁷⁷ entre a liberdade de ser e as condições de possibilidade à construção de espaços livres, ante imperativo e ontológico apelo ao encontro na constituição de novas relações sociais, do que é possível afirmar a possibilidade da geração de alternativas pedagógicas capazes de produzir *jeito novo* de organizar a vida. É tensão verificável na sociedade atual, que oscila entre a imposição da disciplina que nega a liberdade e a ausência de disciplina pela negação da autoridade. Freire ajuda a pensar a agenda proposicional quando decididos pela proposta de disciplina e autoridade a serviço da construção da sociedade justa para todos. Para o autor, não é legítimo o trabalho “*contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da (...) sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas provocadores de alegria*”. Somente para concepções e práticas autoritárias e licenciosas “*o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres*.” É por isso que a satisfação com que se põe em “*face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades(...)*.” Educador democrata não pode acanhar a sua autoridade ou atrofiar a liberdade do educando: “*a força do educador democrata está na sua coerência exemplar (...). Deserve mais do que o autoritarismo coerente*.” Freire lembra que o autoritarismo “*não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade...*”, mas “*na vigilância doentia sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura (...)*” (1995a:72-3).²⁷⁸

As professoras-alunas com as quais desenvolvi este trabalho mostraram-me que na medida em que produzem a sala de aula como um lugar de fala, eliminam violências

demandando, contemporaneamente, a imperativa e explícita *intervenção moral e ética* nas práticas educativas.

²⁷⁷A dialética, para Andreola (1997), “*é a realidade de nossa existência, e as contradições são parte da construção das grandes teorias. Sem Hegel e sem Marx, não teríamos muita coisa. Mas a dialética (...) de Freire não é a (...) marxista ou hegeliana*”.

²⁷⁸Não sendo a proposta de Freire, a defesa da *identidade cultural, da pluriculturalidade e da consciência dos particularismos* pode

discursivas (comuns na relação cognitiva da escola) e a “*lei do silêncio*”, causa de outras violências que em escala são produzidas na ou *levadas* à escola. As crianças, para ganhar *lugar* na escola e na sociedade, não se obrigam a “*sacrificar o seu capital cultural*”, ponto de partida para trocas, reflexões e produções diversas, pois as professoras não põem em cena o seu discurso arrogante, que silencia pessoas “*com sua poderosa lógica necrófila*” (McLaren, 1999:153-4). A constituição da autoridade, mediada pelo diálogo, pode superar a violência da organização do espaço e do tempo em sala de aula. A constituição de normas que organizam falas e espaços de pessoas, pode transformar-se em denúncia contra violências sociais. É assim que, ao retomar a problemática da disciplina em sua relação com a autoridade e a liberdade, questiono-me pela condição de possibilidade a partir da qual tornam-se possíveis e necessários contratos. Os contratos são aparentemente paradoxais em sua constituição, ao propor participação e decisão quando a presença no espaço onde os educandos devem estar é compulsória, não há escolhas. Os paradoxos contratuais materializam-se na constituição da *disciplina escolar*, razão pela qual não passamos do “*contrato*” à “*disciplina como atividade livre*” ou “*disciplina da liberdade*” (Leif e Rustin, 1978:143 e 156). A escola não pouco é sinônimo de disciplina coercitiva quando é sufocadora de novos contratos. Não obstante a afirmação, questiono: é possível relação social a não ser compulsória? A vida social não é compulsória? Tese aceita, são compreensíveis, com maior razoabilidade, os gestos indisciplinados de alunos ou de pessoas em sociedade.

E é nesse contexto de limites, possibilidades e imperativos que à escola estão postos, e ante a discussão em torno de relações de poder que lhe são constitutivas, que a problemática da disciplina pode ser retomada, tornando-se possível aproximações e investigações acerca do conceito de autoridade. É fundamental assumir projetos que tenham origem nas capacidades humanas, nem restritas à sensibilidade e nem à racionalidade. Na presente investigação, com recorrência encontrei *sensibilidades isoladas* disciplinando e determinando procedimentos e destinos escolares: são sentimentos, sonhos, desejos, frustrações, expressões *da alma* de pessoas que *comandam* o jeito de ser da escola, inibindo análises que possibilitem leituras complexas. Afirmam que a *sensibilidade* deve guiar a escola, provavelmente envolvidas em confusões teóricas em torno dos conceitos em questão (*razão e sensibilidade*). Teorizar e apontar à necessária compreensão racional, sem excluir a sensibilidade, parece inibir pessoas e projetos. Esquecemos que a racionalidade faz desafios à universalidade e à globalidade. Referenciais de análise pouco contemplam de

tornar-se celebração do individualismo (Finkelkraut, 1989).

racional, no sentido original do termo: compreensão ampla e global do contexto a partir do que fragmentos são refletidos, o que me leva a Sünker (1994:107) quando afirma que “*contra todas las críticas postmodernas al logocentrismo, hay que sostener que no há tenido lugar un exceso de Ilustración sino una carencia de ella. (...)*” Propositivamente, o autor afirma que “*contra las posiciones postmodernas hay que sostener (...) que la ‘pluralización de formas de vida’ (...) sólo puede conseguirse sobre el fundamento de un pensamiento universal, que nos proporcione la base para una teoría del sujeto fundamentada teórica e intersubjetivamente, y que nos remita (...) a las condiciones de posibilidad de un discurso sobre las ‘diferencias’*”. O diálogo da razão com o sujeito deve ser posto. Sem a razão, o sujeito fecha-se narcisicamente em sua identidade. Sem o sujeito, a razão vira *instrumental* a serviço do poder instituído, tal como afirma Adorno: vira racionalidade que apenas pondera, calcula e institui meios adequados a fins privados, por isso *sigilosos* ou de segurança individual e de particulares segmentos econômicos e políticos. A razão ocidental de alguma forma buscou concretizar essa condição de possibilidade à instalação de condições de efetivação de valores considerados, inclusive esteticamente, os mais legítimos, que passavam, não pouco, por tentativas de objetivação de privados interesses.²⁷⁹

É principal que a escola busque ultrapassar o senso comum, para que os educandos apropriem-se do saber acumulado pela história e possam produzir conhecimento necessário à felicidade. Mas exigir disciplina, pela autoridade pouco legítima, de alunos que na escola são levados a internalizar a idéia de que devem ser subalternos de agentes, instituições, de tudo quanto está estruturado, que mantém a sociedade como hoje se apresenta, é um ato político, epistemológico e racionalmente irresponsável. A autoridade na escola só terá legitimidade para discutir a necessidade de disciplina e participação do educando se estiver ligada à vida pessoal e social dos sujeitos que recebe. Isto é, se estiver voltada à construção de personalidades singulares em consonância com a construção de objetivos coletivos. A consistência com o que a escola deve estruturar-se para formar seus educandos deve estar acompanhada da idéia de responsabilidade individual e coletiva no

²⁷⁹É preciso fundamental admitir com Pessanha, que “*o que vem depois da crise de uma razão absoluta não é outra razão, mas sim razão alguma. Muitas pessoas estão vivendo essa alternância (...) equivocada: ou a verdade plena, absoluta e perfeita ou verdade alguma. Ou o absoluto do sim ou (...) do não*”. O autor afirma: o “*que ainda não se exercitou é uma outra forma de racionalidade. Uma racionalidade do apenas razoável e provisório, mas muito mais humanizada que a racionalidade mediana do confronto entre vários discursos*” (1997:23-4). Pessanha fala da superação da racionalidade que quer ser portadora da compreensão da ordem total do mundo, para ser lido e representado racionalmente de *forma inteira*, esquecendo dimensões *companheiras da razão em qualquer processo cognitivo*, do que se impõe a defesa da razão que nada permita que permaneça *nas sombras ou trevas*, capaz de olhar para si mesma de forma crítica e argumentar a favor da possibilidade racional, às vezes obscurantista, reconhecendo humildemente os limites de suas possibilidades e recursos, sem provocar *crises irracionalistas*. Com Vattimo e Rovatti (1995) admito, além da “*crise da razão*”, a necessidade da produção da “*ética da debilidade*”. Recordo texto de Voltaire (1999:20), lembrando a própria Europa, para falar do enclausuramento da vida produzido pelas “*fatalidades da razão universal*”: “*está demonstrado (...) que as coisas não podem ser doutra forma: porque, tendo tudo isso feito para um fim, necessariamente o foi para o melhor dos fins. Reparai bem*

processo de relações pedagógicas que concebe. Alunos e trabalhadores da educação são, todos, sujeitos do processo desenvolvido na escola, em estreita relação com a sociedade e em sintonia com anseios e práticas de ruptura ou manutenção de relações sociais. A disciplina pode decorrer da necessidade sentida pelos envolvidos e não instrumento de coerção ou cerceamento da liberdade. É provável que as condições precárias da escola encontrem explicações na questionável legitimidade que a mesma tem enfrentado enquanto instituição encarregada da transmissão e construção do conhecimento e da formação à vida social. Será que tais dificuldades devem-se ao pressuposto adotado pelas sociedades liberais como a que vivemos, calcado na afirmação de que o *indivíduo* é livre para agir conforme sua própria natureza e vontade? Neste contexto, quem organiza as relações sociais, compulsoriamente coletivas? Se o princípio é, conforme Canivez (1991), preservar a autonomia e o espírito crítico sempre vigilantes em relação ao poder, como educar alguém para a cidadania? Consistirá no sacrifício da liberdade de cada um? A questão agrava-se na medida em que o Estado, constituído para organizar a vida das pessoas, não é uma entidade abstrata, mas constituído por homens e mulheres que têm interesses. Se o Estado objetiva privilegiar uma classe ou grupo social, então, a formação para a cidadania não será uma farsa? É provável que esse Estado, como afirma Kurz (1999b:5), esteja sendo acentuadamente substituído por outras forças: por “*cartéis transnacionais, pelos fundos de capital financeiro e por rudimentos de uma polícia global,*²⁸⁰ e, de outro, pelo império da máfia, (...) e dos grupos terroristas armados”, projetando que as guerras no século XXI já não serão travadas entre Estados, mas entre grupos e organizações não-estatais. Para intelectuais diversos, inclusive pós-marxistas, “*o Estado é inimigo da democracia e da liberdade e um provedor corrupto e ineficiente de bem-estar social. Em seu lugar a ‘sociedade civil’ é a protagonista da democracia e da melhoria social*” (Petras, 1999:19). Ações e organizações não-governamentais assumem o papel do Estado, ao estilo voluntariado, cuja tarefa é, não pouco, a de dissipar explosões sociais.²⁸¹ Assim, o Estado para anti ou pós-marxistas, burocracia gigantesca e ineficiente, que *saqueou o erário público*, deve ser eliminado, situação desejada por quem, locupletado, dele já não carece. Por

que os navires foram feitos para trazer óculos; por isso usamos óculos(...)”, pressuposto não raro disciplinador de vidas nas escolas.

²⁸⁰ A referência é à Otan que representa a polícia anunciada.

²⁸¹ O Estado deve ser máximo para poucos, maximizando-lhe a liberdade. A defesa da *retirada de cena do estado*, para evitar a privação do homem no avanço na direção de seu *destino*, paradoxalmente reivindica estado forte para minimizar o poder dos sindicatos, incrementar a produtividade com “*redução de custos, debilitando organizações (...) dos trabalhadores assalariados e disciplinando os trabalhadores, atemorizando-os contra o desemprego*” (Apple, 1999:40). O estado mínimo implica organização anárquica? ONGs, patrocinadas por forças instituídas e pelo Estado, vão assumindo os destinos da humanidade. Não será alternativa para evitar que o poder passe às mãos *populares*? Junto a isso, a reivindicação recai sobre a *maximização da família...* O que precisamos é “*de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres*” (Freire, 2000:48).

ora, também por delegação do Estado, a escola tem a tarefa de ajudar na produção de condições de possibilidade para a cidadania. Mas que cidadania? Tradicionalmente afirma-se que é pela escola que a criança deixa de pertencer exclusivamente à família para fazer parte da comunidade, onde os indivíduos reúnem-se por decisão ou *obrigação* de viverem em comum. A escola, de sua parte, oficializa a obrigatória convivência de seres diferentes sob regras iguais, materializadas em comportamentos convencionais. A disciplina, não raro, serve para inculcar nas crianças o respeito à ordem posta pela sociedade, estimular o exercício do hábito da conformidade às imposições e formar à obediência, submissão à autoridade e ao poder estabelecidos. Disciplina e autoridade são indispensáveis enquanto suporte à idéia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas, conceito de cidadania que indica projeto para garantir liberdade a todos (Freire, 1993).

4.3.2.9. *Diálogo e autoridade: da moda*²⁸² *ao compromisso político-ontológico.*

O acolhimento, a reciprocidade e o livre debate foram companheiros constantes nas visitas que fiz às professoras-alunas desta pesquisa. Lembro a hora do almoço, a merenda junto às crianças e às professoras, a descontração, os diálogos em torno da situação das pessoas do *lugar*, os espaços e tempos de lazer, o compromisso com os outros, com seus sofrimentos, alegrias, alternativas na produção da vida, problemas econômicos e ecologia. Recordo falas em torno *de nossa escola*, as SMEs, a conjuntura produtiva e política, as dúvidas e incertezas das professoras, ocasiões em que se lembrava a importância do curso que freqüentavam, as visitas, os sofrimentos mais particulares e domésticos, as lutas e as vitórias, as emoções que sentiam com as descobertas dos alunos. Momentos de declaração de tristezas de professoras em relação ao sofrimento e limitações diversas de seus alunos, da impotência ante a *cultura alcoolizada* que não pouco enfrentavam as famílias com as quais interagem. Momentos, também, da documentação oral da "*felicidade, porque a escola tem ajudado muitas pessoas*" a superarem dificuldades. Momentos de diálogo como dimensão ontológica de humanos; de trocas, desafios, pedidos de *socorro*, disponibilização ao tensionamento conceitual relativo à prática dos envolvidos. Tempos e espaços que nos envolviam na busca de compreensão de significados para comportamentos outrora

²⁸²Para falar de moda, lembro Perrenoud (1992): a adesão a um projeto por *moda* não permite enfrentar debates e problemas educativos. Após uma moda outra virá, garantindo que nada mude profundamente; é mudança que mantém a

rejeitados, agora transformados em *ponto de partida* à discussão sobre a constituição da moralidade e do conhecimento. Encontros com desafios permanentes sempre marcados por clima de cordialidade²⁸³ horizontalizada e afirmação de compromissos entre pessoas, particularmente ao encontro da construção, fortificação e aprofundamento de ações coletivas. Assim as professoras falavam, exemplificando com o seu trabalho, que os alunos sempre “*têm espaço para discutir, trocar idéias e experiências. Muitas vezes (...) com o auxílio dos pais, como meios de transporte usados tempos atrás, brincadeiras e músicas. Quando trazem, sempre são apresentadas aos outros e aí surgem muitas idéias que geram diálogos e trocas*”. Não poucas vezes, professoras questionadas se o diálogo apenas facilitava o cotidiano da sala de aula, bem como as razões por que o mesmo era usado, respondiam: “*o diálogo é fundamental, pois não pensamos as mesmas coisas, não acreditamos numa única verdade, concordamos e discordamos das coisas e temos experiências diferentes*”. O que estaria influenciando tais concepções e práticas? A formação com a qual estavam envolvidas por ocasião da pesquisa, creio poder afirmar, era decisiva. Havia permanente tensionamento das práticas que realizavam em sala de aula. Os questionamentos têm respostas de professoras e professores do Curso/PFPL e do CPN, a seguir percentualizados, novamente com o objetivo de apresentar bases empíricas que colaboram na sustentação das reflexões e afirmações que trago para este texto. A tarefa é perguntar pela representação conceitual produzida por professores alunos da FaE/UFPel, em relação ao diálogo em sala de aula. As alternativas apontadas pelas professoras do PFPL foram: estratégia pedagógica e política com 8 escolhas, representando 57,14%; estratégia política, 3 opções, com 21,42%; estratégia pedagógica, com 2 escolhas ou 14,28%; houve uma abstenção. Os professores do CPN apontam para: estratégia pedagógica, com 269 escolhas, correspondendo a 79,82%; estratégia política, com 27 respostas ou 8,01%; as duas opções, com 17 escolhas, equivalendo a 5,04%. Treze pessoas não responderam, totalizando 7,13%. As professoras do PFPL, já em fase final do Curso de Graduação, afirmam a dimensão política do diálogo, o que garante a ontológica importância que se tem atribuído às relações humanas. Como Leif e Rustin (1979:319) afirmam, algumas “*revoluções copernicanas*” acontecem: “*a escola primária*” procura “*captar o interesse*” e “*fazer da lição um diálogo entre o mestre e os alunos.*” Embora outras opções tenham sido citadas, como *o exercício da crítica que deveria estar presente em sala de aula*, o texto dos professores do CPN aproxima-se

ordem estabelecida.

²⁸³*Cordialidade* pertence ao coração, ao afeto, ao afável, à sinceridade, à franqueza. Embora com temor de engano, creio não ter enfrentado situações de dissimulação, adulação, hostilidade ou indiferença nos encontros que realizamos, talvez por causa da força mediadora que nos reunia: eu em processo de pesquisa e as professoras em formação inicial.

da compreensão que se tem sistematizado no campo da educação, mostrando que o diálogo, não raro, é apenas quebra de referências autoritárias, assumido como alternativa *mais prazerosa* e atual à sala de aula, onde as pessoas *estão mais liberadas para serem o que desejam ser*. Por sua vez, as professoras do PFPL falam da importância do diálogo na perspectiva da formação das pessoas para o embate social, sabendo que *“conversar não significa que tudo se pode permitir. Deve haver uma maneira de ver o que é melhor.”* É uma declaração política a favor de critério à compreensão do conceito de diálogo também em Freire, para quem, por ser dimensão ontológica do humano é sempre condição de necessidade e de liberdade, é construção histórica, referenciada pela necessária e compulsória presença do outro, enquanto alteridade e não mesmidade. As professoras do PFPL afirmam a importância política do diálogo, a partir da perspectiva de processualidade, em sua tarefa de construção do conhecimento: *“eu tinha alunos que ficavam quietos, não falavam, nem queriam fazer a leitura oral perto dos colegas. O diálogo foi importante, porque meus alunos tornaram-se papagaios falantes”*, corroborando com a afirmação de que há base empírico-teórica para afirmar que a perspectiva dialógica ajuda a organizar a sala de aula na produção de trocas diversas. Uma professora do PFPL afirma que sempre deixou claro *“que na escola devemos respeitar a todos (...) Tenho um diálogo super aberto com eles, respeito muito a opinião deles (...)”*. O diálogo parece latente nas próprias relações familiares, como afirmam professoras, entre alunos e pais, por meio de situações como a representada em cartaz que encontrei numa sala de aula visitada, onde o filho pergunta ao pai se ele pode não ser agricultor um dia. O pai responde: *“claro que não... eu sempre trabalhei na agricultura, por isso você também vai ser agricultor.”* O filho retruca: *“pai, meu sonho é continuar os estudos, pois a vida na lavoura é difícil...”*. É o que produz comportamentos surpreendentes em se tratando de crianças cujas famílias permanecem *teimosamente* na lavoura. Não foi raro encontrar crianças manifestando-se de forma espontânea, criativa e com abertura surpreendente para diálogos e perguntas. Falam de experiências com a família. É o que faz parte de fragmento de história de vida, como *gente e educadora*, que uma das professoras relata, ao ser questionada em torno de sua convicção a favor do diálogo: *“o diálogo, eu o aprendi em casa. O pai exigia da gente, mas conversava muito e deixava que a gente tomasse a decisão. E isso eu levei para a escola: o respeito ao outro propicia condições de produzir reflexões mais aprofundadas.”* A professora conta a sua inserção no meio em que vive e a luta das pessoas por direitos e auto-estima: *“quando conclui o 2º grau surgiu a batalha dos moradores na conquista de uma escola de 1º grau completo. Conseguindo prédio e a licença do Estado para funcionamento (...)”*, alunos de várias localidades acorreram à escola. Os professores

manifestavam-se *“inexperientes e preocupados para atuar com adolescentes. (...) Foi quando conheci uma turma enorme, com diferenças culturais e econômicas visíveis. Simpatizei logo com a turma que olhava para mim esperando um gesto, uma palavra.”* A professora relata as primeiras tentativas de realizar aproximações e *“conquistar a cada um, para em seguida chegar ao grupo. Tentei mostrar (...) que além de ser professora de História gostaria de ser amiga e companheira de todos, para que nas dificuldades pudessem procurar-me para o diálogo.”* Embora sem explicitação conceitual suficiente, a professora, com a História, não busca criar um mundo auto-suficiente sem compromisso com os dramas de seus alunos e da humanidade em geral. Entusiasmada, relata que conquistou *“a confiança da turma, embora heterogênea em comportamento e cultura, mas bastante responsável (...).”* Lembra dificuldades com *“alunos que sequer conseguiam interpretar a ordem dos exercícios”*. O que mais a preocupava era a *auto-estima*. Alegavam que não podiam participar da aula porque eram *burros* e que se falassem *“bobagens a turma riria deles. Com as professoras de Geografia, Educação Física e Português iniciamos um trabalho a fim de que (...) se valorizassem como pessoas. Junto a isso, fomos trabalhando as dificuldades de aprendizagem.”* Todos os alunos concluíram a sexta série. A *“auto-estima continuava baixa. Tínhamos confiança em nossa capacidade de despertá-los para a valorização humana e (...) ajudá-los em (...) aprendizagens, acreditando na força de vontade deles (...).”* O permanente diálogo produziu *“o sabor do direito de dizer a sua palavra”*, o que sempre acompanhou a professora: o diálogo *vale muito pois facilita o questionamento e possibilita descobrir interesses, realidades e esperanças, “a partir do que podemos construir uma melhor prática pedagógica (...).”*

Freire, em sua obra, dá conta da assertiva conceitual acerca do diálogo ao afirmá-lo dimensão ontológica, porque projeto humano, a partir de *material* construção histórica. O faz em contexto de complexidades diversas onde os humanos vivem. Quais as origens das construções reflexivas de Freire frente a quadros políticos e econômicos com formato semelhante, descritos brevemente neste texto? Freire extrai das dificuldades e das experiências de solidariedade elementos para construir referenciais político-pedagógicos e argumentos fundantes à defesa da importância da escola à construção de alternativas de sobrevivência ética e necessária constituição da autoridade do professor à formação para a liberdade, bem como de sua insuficiência na luta por mudanças. Trabalha intensamente a sua obra para a construção de projeto político-pedagógico, não pré-definido, mas com base ética suficiente para torná-lo referência para pensar ações e teorias: é o projeto de construção de vida para todos, em especial para quem esse direito tem sido historicamente negado, propondo que a educação coloque-se dialogicamente a serviço. Cita, sim, grandes

autores, filósofos, sociólogos e pedagogos, mas recorrente em suas reflexões, como referência epistemológica, antropológica e política, é baliza a estudantes, professores, funcionários de escolas, críticos de direita e esquerda, enfim, pessoas em situação. Inicia sempre falando de sua vida, das experiências mais singulares, do contexto de onde extrai as concepções que teoriza, tal como faz num texto de 1971, *Mensagem de Freire*, organizado pelo INODEP (1977:15-6): “Nasci a 19 de setembro de 1921, no Recife, Estrada do Encantamento, bairro da Casa Amarela (...) Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos outros (...)”. Preocupa-se com a redescoberta do outro a partir da fala, do hábito, do silêncio, do modo como representa o mundo e como nele atua. Através dessa escuta, dialógica e problematizadora, aponta caminhos para que, do outro, possa ser construída a unidade possível à materialização de um mundo melhor. A mesma fala de pessoas com a qual Freire inicia suas reflexões é fonte para a construção solidária da compreensão e da intervenção no mundo. É o que afirma Boff quando reflete que “a partir da fala surge a reflexão e a consciência, como capacidades de descrever a si (...), perceber regularidades, discernir mutações e (...) construir símbolos e significações junto com os outros.” Boff tem o humano como o que “habita significações feitas a partir de sua (...) comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre construído com os outros (...)” Excluir alguém “do mundo é fazer violência ao dinamismo da vida que sempre se constrói pelo jogo das interações e pela criatividade (...); os seres humanos estão sempre entrelaçados (...) uns nos outros. Eis a base biológica de toda socialidade e de toda relação de amizade e de amor” (1998:126). O diálogo que manteve com as professoras-alunas aproxima-se de concepções e práticas de Boff e Freire, só possível mediado por “profundo amor pelo mundo e pelos homens(...). O amor (...) é a característica mais crucial do diálogo e a força constitutiva que anima todas as pedagogias da libertação” (McLaren, 1998:78). E é por isso que o ato de nomear o mundo, como criação e recriação, é solidário.²⁸⁴ É a capacidade humana de problematizar a própria tensão entre enunciado e vivido. Os seres humanos, pela linguagem, realizam esse ato. Pois, qual o sentido dos humanos realizarem o ato de nomeação sem o outro para conferi-lo e recriar os já realizados? E isso só pode ser feito por sujeitos que aceitam o tensionamento com a história, tornando diálogo e ação revolucionária não dicotômicos: “o diálogo é a essência da ação revolucionária”, não excluído o

²⁸⁴(Os humanos nomeiam e denunciam pobreza, injustiças, discriminações, cujos índices no final do século XX são assustadores: os países (e algumas pessoas) estão cada vez mais ricos e as pessoas (maioria) cada vez mais pobres. A situação brasileira no final do século XX é: 85 milhões de brasileiros abaixo da linha de pobreza; 28% dos brasileiros vivem com menos de um dólar/dia; 60% dos recursos públicos aplicados na área social são apropriados pela metade mais rica da população etc., o que faz Frei Betto afirmar que “todos são iguais perante a lei, exceto os que não são iguais a todos” (Frei Betto, 1999a:1).

sujeito como autor que nomeia e produz atos coletivos. Os alunos das professoras citadas, na justa medida em que firmavam a condição de sujeitos de fala e diálogo, produziam, conforme McLaren, “discursos sobre a vida na escola e sobre a vastidão de interesses que os marcam à medida que vão dando sentido à experiência através da linguagem.” Mas, “as experiências nunca falam por si, como se a linguagem pudesse capturar seu significado essencial, transcendental. Os significados são concomitantes à limitada constelação de discursos a que têm acesso os sujeitos (seus conceitos, regras epistêmicas, e interesses ideológicos, por exemplo)” (1999:158), o que requer que os envolvidos dêem atenção aos argumentos dos outros, impossível para quem acredita que só encontra a verdade na *bíblia* que adotou, permitindo-se decidir o que os outros pensam ou devem pensar ou a serviço do que devem estar.

IV Parte. Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Freire desde fragmentos históricos: autoritarismo e autoridade e negação e afirmação da liberdade

1. Prenunciando desafios²⁸⁵

Assim como trago para este texto elementos conjunturais, é fundamental entender, pela história do pensamento, de que forma o conceito de autoridade em sua tensa relação com a liberdade foi produzido, e o contexto com o qual é retomado e recriado por Freire. Objetivando descortinar critérios de compreensão e análise de tais conceitos em Freire, destaco, para esta parte do trabalho, a tarefa de apontar elementos que auxiliem na identificação da evolução conceitual da problemática aqui posta. O que é principal justificar é a necessária busca histórica de elementos que dêem sustentação à existência de práticas autoritárias e licenciosas, busca que não quer significar a constituição de critérios para *julgar* conceitos freireanos, mas identificar a questão-problema na história humana: sua justificação, desvirtuamentos e abandonos, sob permanente observação crítica. Em especial, a preocupação será com a reflexão em torno da retomada da autoridade do professor com o propósito de remover autoritarismos e licenciosidades e discutir a necessária superação de absolutismos e relativismos. A questão que se coloca é se é possível ponderar a favor da coexistência da liberdade e da autoridade, tendo por fonte básica a historicidade do problema. Ou ainda, se as pessoas podem ser criativas, responsáveis, autônomas, livres, inserindo-se em processos de construção coletiva de referenciais ante a presença da *autoridade* coordenadora, garantindo espaços de individualidade suficientes à produção de subjetividades. Freire, confiro, é provocadora fonte balizadora nessa discussão, a partir de *raízes históricas*, fundamental para aspectos que elejo aqui *essenciais*.

O relativismo é conflito constante nas discussões filosóficas atuais. O mesmo não é possível afirmar do absolutismo. A leitura filosófica oficial e hegemônica do mundo tem se preocupado mais com o combate ao relativismo, em que pese, em todos os tempos, pensadores tenham questionado o pensamento que busca impor-se *a qualquer preço* na disputa por fundamentação dos atos humanos travados em *combate e luta pela vida*. Tal combate, em sua relação com a defesa da autoridade, é possível encontrá-lo em Horkheimer, ao pensar a luta necessária à superação de análises restritas ao mundo

²⁸⁵ Aqui está um texto que, entendo, é um ensaio: enquanto exercício de reflexão, exame, estudo, tentativa..., pois abro discussões, sempre em forma de hipóteses e problematizações, em especial para mim mesmo.

imediatamente. O autor afirma que “*a grande força psíquica, que é necessária para se afastar da maneira de pensar vigente, não coincide com a falta anárquica de autoridade (...).*” Lembra que a “*atitude do anarquista, (...) contra a autoridade, é (...) um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade que seria possível realizar agora e em qualquer lugar, apenas querendo: uma consequência da opinião idealista de que as condições materiais não são importantes.*” A possibilidade de produção da contradição “*ao conceito burguês de autoridade encontra-se no seu desprender-se do interesse egoísta e da exploração*” (1990:212). O combate ao relativismo pode ser encontrado tanto no século IV a C, com a instalação da discussão filosófica convencional, quanto na denominada pós-modernidade,²⁸⁶ pelo menos àqueles que não aceitam a afirmação da impossibilidade da verdade ou da existência de tantas verdades quantos forem os indivíduos. Nesse sentido, a filosofia é atribuída a tarefa de perguntar pelo que põe em questão a unidade do conhecimento que fundamenta a vida. De alguma forma, a luta é sempre a favor ou contra ao domínio do empírico, natural, psicológico, histórico, fragmento, como principais à constituição de verdades, não obstante provisórias, fundamentadoras de atos humanos. A busca por fundamento implica avaliar se o caminho é o particular e o histórico ou se o que se impõe é permanente, não sujeito às circunstâncias históricas, instáveis e precárias, impraticáveis como critério à constituição de verdades, necessário aos humanos para garantir segurança em suas relações. O relativismo assemelha-se a *uma tentação permanente ao pensamento*, justamente porque abre a possibilidade da materialização da liberdade humana. Acompanhando o movimento humano, torna-se referência para pensar se o que os homens fazem corresponde ao que deveriam fazer, caracterizando-se como um processo que mexe com a perspectiva de maior ou menor liberdade que acontece. Uma das clássicas afirmações do relativismo como visão de mundo²⁸⁷ confirma que as verdades expostas por teorias dizem respeito às posições e crenças dos sujeitos que as elaboram e anunciam,

²⁸⁶A pós-modernidade não raro produz delírios orgiásticos, buscando, como afirma Ottmann (1995:187), “*vender entradas para o espetáculo*”. Para Chauí (1999a), *pós-modernidade* é termo que “*pretende marcar a ruptura com as idéias clássica e ilustrada, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários. O espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem (a linguagem, quando é conjunto de palavras vazias de conteúdo, não raro é fuga por não conseguir suportar a realidade) e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de ‘paradigmas’, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade.*” Próximas do diletantismo, leituras pós-modernas não passam de *jogo*, não poucas vezes de linguagem, e comportamento de indefinição, com perda de referências relativas ao passado, impossibilitando pensar o futuro. É o que tem ocorrido com as próprias teorias críticas (que podem aceitar tanto a ossificação de si quanto da realidade que pretendem verdadeira) quando aceitam o *jogo irresponsável* da desconstrução, desagregação de qualquer forma de racionalidade e *ponto final* na caminhada reflexiva e fundamentação da ação humana. Assim, parece *não haver razões* para instauração de perspectiva pós-moderna como instância tão-só de desconstrução, a menos que se objetive “*ignorar a dura realidade, presente em todo o mundo, da partilha de uma sujeição comum dos trabalhadores à exploração capitalista.*” (McLaren, 1998:73).

²⁸⁷Para Rorty, é necessário abrir mão da noção de verdade como análoga à realidade para garantir a liberdade (1997:74).

carregando consigo perspectivas de análise de quem teoriza, pondo em questão a própria afirmação dos defensores do relativismo. Ou seja, dado que tudo depende de cada sujeito, essa própria afirmação depende do sujeito que a recebe para ser aceita e tomada como verdade. A própria negação da verdade pode levar, pela mesma razão, à negação da negação da verdade absoluta, do que resulta que é imperioso estudar as filosofias com base na ordem instauradora dos discursos que sustentam, a lógica interna de cada formação discursiva, que, atrelada às circunstâncias próprias de cada época, é o que lhes dá sentido. É perspectiva solipsista, que reduz a realidade ao sujeito pensante. Mas será, como em Protágoras, que o “*homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são que elas são, das coisas que não são que elas não são*”²⁸⁸ e que “*(...) tudo é verdadeiro*”, conforme Laértios (1988:264)? Será que Protágoras leva-nos ao *não sentido*, enquanto mediação para encontros entre humanos, tanto no âmbito epistemológico quanto antropológico ou ético? É um debate (Prado Jr, 1994:6) que envolve lei positiva e lei moral, o que torna imprescindível recuperar a tarefa da razão enquanto instância iluminadora das ações humanas. Apel (1994), a favor da contra-produção às posições relativistas, fala do necessário desenvolvimento de uma ética universal que apele à responsabilidade, pela ótica da constituição da comunidade “*de comunicação*”. A razão reivindicada não pode mais ser exclusivamente teórico-abstrata, contemplativa ou descritiva e não falar da moralidade humana. Objetividade e neutralidade, absolutas, são inconcebíveis no âmbito da razão, constitutivamente ferramenta à compreensão do mundo e à fundamentação da prática.

O retorno à perspectiva de diálogo universal sobre valores, pela fundamentação filosófico-racional, parece urgente, destacando que diferentes formas de compreender o mundo e organizar a vida, partindo de comunidades particulares, devem ser respeitadas e são o lugar donde a razão pode instalar a reflexão à constituição da autonomia cultural. Ou seja, a dialetização entre as maniqueístas opções hoje em jogo - homogeneização globalizante e purismo étnico - pode ajudar a olhar além do círculo estreito dos horizontes particulares, sem negar as condições de *sínteses* de cada comunidade. É condição que nasce de desafios e problematizações que devem ser postas pela perspectiva de diálogos universais. Não há, porém, como fundamentar de maneira racional tais propostas sem (Apel, 1994 e Habermas, 1987) instâncias julgadoras universais, capazes de instituir falas, por exemplo, sobre preservação do planeta. É o que Prado Jr. (op.cit), lendo Apel, chama

²⁸⁸Em que pese as várias leituras da afirmação: “*Trata-se de um sujeito individual (este homem) ou coletivo (a humanidade)? Trata-se de um racionalismo ou de um sensismo? Trata-se de um relativismo ou de um correlativismo? Trata-se de um utilitarismo ou de uma forma*”

de “*tribunal dialógico da Razão Prática*”, com o cuidado para não transformar a razão em “*pragmática ou técnica*”, isso ante a sofrida credibilidade de organismos internacionais para instituir condições de fala, com comprometimentos cada vez mais evidentes com seus principais órgãos financiadores.

Valendo-se das diferenças, das discórdias internas às próprias comunidades e destas entre si, a dimensão da comunicação inter-subjetiva deve ser posta em evidência, possibilitando a compreensão da necessidade de retomar tese a favor da constituição de racionalidade²⁸⁹ crítico-reflexiva, não apenas capaz de dar conta da explicação e da compreensão dos fenômenos que envolvem o humano, mas capaz de sustentar a própria crítica à teoria crítica. Nova racionalidade que assuma o direito de utilizar as armas racionais que fundamentam o instituído, é reflexão acerca do próprio pensamento. É, como o afirmam filósofos, incluindo Marx, a condição de poder tomar a *coisa pela raiz*, pelo sentido originalmente atribuído e a sua correspondência ou não na constituição das relações sociais. Nova racionalidade que, mediada pela intersubjetividade, é capaz de incluir sentimentos, sonhos e afetos; que atua para impedir que a lógica clássica reduza o mundo, as relações humanas e os sentimentos a *isso* ou *àquilo*, alternativas reducionistas oriundas do *tempo maniqueísta* em que era fundamental demarcar campos morais instituintes de comportamentos que suportassem a organização social pelos *bons*, correspondendo a reconhecer que o comando da sociedade deveria dar-se pelos proprietários de bens, conhecimento e erudição, aliás, com diferenças insignificantes em relação ao modo como hoje constituem-se posições de mando e obediência; que, retomada a partir do vigor da razão clássica, possa ser autônoma, capaz de produzir condições à produção e exposição pública de argumentos, inclusive em torno das próprias *impurezas* da razão, gerando uma “*nova tradição crítica*” (Torres, 2000). Seguindo a trilha argumentativa de Finkelkraut (1989:35), diferentemente da opção de Diderot (“*tornar a filosofia popular a fim de aproximar o povo do ponto onde estão os filósofos*”, quando o homem, ante a liberdade como direito universal, seria livre, se esclarecido), a tarefa da nova racionalidade é “*aproximar os filósofos do ponto onde ficou a sabedoria popular: pôr o pensamento na escola da opinião; imergir o cogito nas profundezas da coletividade; reatar o liame rompido com as gerações anteriores; (...) abandonar toda a resistência crítica (...)*”. Com essa nova racionalidade, onde o exercício da razão é tarefa coletiva, é ponderável afirmar que é complexo demais e impossível, é provável, pensar o mundo a

peculiar de heraclitismo (...)?” (Logos, v. 4, p.463).

²⁸⁹Um “*lógos comum*” (Jaeger, 1994) que suporte, como decisivo e condição de liberdade, parâmetros éticos como

partir de óticas de *ordem boa e desejável* ou demarcar o *falso e o verdadeiro*. Aos humanos/filósofos resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da liberdade, delatar o absurdo do que, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e inevitável caminho de acesso desigual aos bens simbólicos e materiais. Nova racionalidade que articule uma nova civilização²⁹¹ com a coragem da desconstrução euro-norte-americano centrista e que trabalhe com o instinto humano, com a própria razão, com a intuição e a dimensão espiritual. Embora deixando-se tensionar por provocantes desconstruções pós-modernas, não é ponderável omitir-se da tarefa da construção de elementos referenciadores e universais provisórios para pensar o mundo e fundamentar o que fazem os humanos. As perspectivas autodenominadas pós-críticas, ao contestar legitimamente teorias críticas banalizadas e superficializadas, não têm autoridade para fazê-lo fora do campo da racionalidade (desafiando, quiçá, a lógica e a dialética) omitindo-se em relação à constituição de novas referências, capazes de unir humanos para pensar o que vivem, comportamento teórico a partir do que é possível afirmar que alguns utilizam o instrumental crítico da razão para tentar decifrar o mundo e compartilhá-lo; enquanto outros o utilizam ora para descaracterizar o comportamento dos primeiros, ora para banalizar suas conclusões. Creio que, para abordar a incompletude da modernidade, afirmam-se irresponsavelmente soluções pós-modernas e pós-críticas.

Conceitos como *absolutismo e dogmatismo* surgem no período da Revolução Francesa para designar atributos autoritários e despóticos próprios do *antigo regime*, período em que o poder do rei era teoricamente ilimitado, embora pensadores em todos os tempos afirmem, contrariamente à idéia que *o rei tudo pode!*, que o mesmo estava regido por leis naturais ou divinas, limitando-o em suas ações. De todo o modo, os reis diziam-se intérpretes de leis naturais ou divinas. Com fortes evidências totalitárias, o absolutismo, aplicado aos sistemas políticos, pode ser entendido como possibilidade de reinado independente de qualquer outra interferência. Filosoficamente, o absolutismo buscou estabilizar-se como perspectiva que afirmou o caráter totalizante da verdade, negando, por oposição, o relativismo. A tese defendida é a de que toda posição que tem base em princípios criticamente fundamentados é legítima. Mas a filosofia moderna não aceita que a autoridade, política ou eclesial, imponha-se, negando as exigências da razão, gerando a crítica às adesões a doutrinas sem

referências, o que não exclui, necessariamente, a racionalidade ocidental clássica, excetuando suas *desatentas* leituras.

²⁹⁰A civilização proposta não estará marcada pelo registro da colonização, onde a arrogância, incluído o mundo acadêmico, é estonteante: aceita o diálogo com outras culturas e produções somente pela via do selo da positivização da relação estabelecida.

fundamentação, exame prévio ou suficiente. Ao termo *relativismo*, por sua vez, vinculam-se doutrinas que negam a objetividade do conhecimento e o valor absoluto e universal da verdade. Se não existem características gerais apropriadas a cada coisa, esta, então, depende das características e qualidades que o sujeito que conhece ou julga lhe atribui. A finitude do conhecimento humano, vigorosa *referência filosófica*, fortifica o que se invocou como *relativismo* na modernidade. Os *desvios interpretativos* passam a afirmar o sujeito como fundamental à constituição da verdade. Tudo passa a depender das condições individuais de quem conhece. A exigência lógica é acentuadamente substituída pela psicológica. As diferentes visões de mundo são fruto de características próprias dos indivíduos, sendo verdadeiras na justa medida em que exprimem a compreensão de alguém que as pensa. Preocupações e interesses culturais que marcam uma época, da mesma forma, definem e são critério de construção de verdades, negando a possibilidade de compreensões humanas comuns. Pelo exposto, torna-se metodologicamente fundante percorrer o itinerário histórico que assumem os arranjos relativistas, os quais, advogando o direito de negar verdade às posições universais, nega, por contradição, a sua própria posição de negação de universais. Em que pese a afirmação acima, as perspectivas *relativas* são fundamentais na desconstrução de posturas autoritárias, dogmáticas e absolutas, embora não haja base ética para sustentar as que não passaram por qualificada leitura da práxis. Assim, embora se imponha de maneira racional a refutação do relativismo e do absolutismo, não é difícil reconhecer que tal opção é insuficiente. Há uma tensão permanente entre as visões de mundo, que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas. Como Prado Jr (op.cit) afirma, fazer isso é reconhecer os próprios limites da filosofia, ao confirmar, com base na leitura de Rorty, Apel e Habermas, que a racionalidade é e deve ser o lugar público de comunicação e troca de argumentação, ressaltando que, entre os dois paradigmas, não se trata de buscar uma *terceira via*. Partindo das perspectivas originadas das dimensões apontadas, o principal é pôr em situação de juízo de realidade e valor perspectivas de compreensão e fundamentação.

Como dito, Horkheimer aponta perspectivas de superação de desvios epistemológicos (políticos) na compreensão do mundo e na fundamentação das decisões humanas. O autor dialetiza duas posições comuns aos humanos quando tentam entender o mundo e constituir relações consistentes entre o que dizem e fazem. Por um lado, “*o conhecimento tem sempre uma validade limitada. O fundamento disso reside tanto no objeto quanto no sujeito cognoscitivo. Cada coisa e cada relação de coisas modifica-se no tempo e, assim, cada julgamento (...)*”

tem de perder, com o tempo, a sua verdade.” Pelo lado do sujeito, “a verdade é considerada necessariamente limitada. O conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais e específicas do homem” (1990:140). Da constatação do movimento reflexivo na história humana, Horkheimer elabora uma convicção: “não existe nenhum eterno mistério do mundo, nenhum segredo universal, cuja solução definitiva coubesse ao pensamento”, idéia que “ignora tanto a mudança permanente dos homens cognoscitivos e dos seus objetos quanto a invencível tensão de conceito e realidade objetiva e fetichiza e autonomiza o pensamento como uma força mágica(...)” o que equivale “ao estrito horizonte de indivíduos e grupos que, devido à sua incapacidade de mudar o mundo pelo trabalho racional, recorrem a receitas universais, prendem-se a elas compulsoriamente, memorizam-nas e repetem-nas com monotonia”, clamando por *motivação*, quando outrora a decifração do enigma vinculava-se ao ato de *decorar*. Quando os homens separam “a dialética da ligação com o conceito exagerado do pensamento isolado, completo em si mesmo e que, por si próprio, propõe sua destinação, a teoria que ela institui perde necessariamente o caráter metafísico de definitividade, a consagração de uma revelação, e se transforma num elemento em si transitório, entrelaçado no destino dos homens” (1990:152). Embora reconhecendo que é ao “pensamento idealista” que a dialética deve sua existência, é aí que é afetada pelo dogmatismo (id:148), Horkheimer afirma que “a dialética liberta da ilusão idealista, vence a contradição entre relativismo e dogmatismo (...)” (id:153).²⁹¹

A dimensão ontológica está posta desde um ponto de partida que me faz voltar a Freire: a historicidade dos conceitos de liberdade e autoridade. A retomada da condição histórica na qual os humanos estão inseridos, não determinados mas condicionados, desde a qual constróem, nos limites das possibilidades que experienciam, o jeito que vão descobrindo de serem, a cada dia, mais livres ante a autoridade, é imperativa. E é nesta perspectiva e contexto histórico que aqui retomo o conceito de autoridade, enquanto tentativa de preenchimento do vazio político (incluindo o ideológico das próprias esquerdas) que a modernidade possibilitou, celebrado por tendências *pós*, e das necessárias lacunas que surgem ante o imperativo da desdogmatização de verdades absolutas. É necessário, na condição vivida, que a *mão humana* interfira na formação à solidariedade e não ao individualismo, à construção criativa da história humana.

Tanto Locke quanto Kant explicitam a importância do processo educativo à formação dos homens que, *jogados* na história, têm a tarefa de construí-la. Afirmam: “acredito poder assegurar que de cem pessoas há noventa que são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam. É daí donde vem a grande diferença entre os homens.” (Locke,

²⁹¹Uma das atentas leituras do texto de Horkheimer sobre a “verdade” (e educação) tem a autoria de Avelino Oliveira (1998).

1986:31-2); ou: “o *homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele*” (Kant, 1996:15). Estão postas, pelo menos para esses dois filósofos, indicações sobre a possibilidade de compreensão da história como luta permanente pela emancipação humana, entendendo que a educação, assim, é competência humana e busca incansável para a superação do *encarceramento ignorante* em que se encontram os homens. A questão que deve ser permanentemente publicizada é por que nem todos os humanos estão *incluídos ou* por que apenas uma parcela tem o direito de participar efetivamente de projetos emancipatórios. Há intencionalidade educativa inclusive nas produções filosóficas da humanidade, porque a educação é fundamental tarefa ou competência humana, exigindo sólida e qualificada presença de homens e mulheres para propor, organizar, fundamentar, enfim, para *pôr em movimento* processos formativos. Disso concluo a favor da indispensável presença da autoridade, particularmente legitimada pela superação do autoritarismo e da licenciosidade e pela ética e competência, num mundo marcado por graves desigualdades, econômicas e culturais. Porém, mesmo ante aparentes certezas, questiono, acompanhado por grandes dúvidas: como conciliar interesses diversos, expressos por pessoas diferentes e singulares que participam, num mesmo tempo histórico, de determinado projeto? Que mecanismos e teorias ajudam a compreender e construir alternativas aos problemas educacionais enfrentados, tendo como pressuposto básico a gestão democrática do trabalho educativo? Ou, como dito por Russell, “*¿como podemos combinar el grado de iniciativa individual necesario para el progreso con el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir?*” (1992:9), para o que é necessário examinar “*la oposición entre la ética individual y las instituciones sociales e colectivas*” (id:108).

Ao retomar Kant e sua reflexão acerca do imperativo moral²⁹² que recai sobre cada indivíduo buscando a maioria intelectual pela liberdade, entendo esse autor como uma das fontes que pode nos acompanhar na difícil tarefa de compreender a dimensão político-epistemológica dos processos educativos, embora discutível o seu fundamento apriorístico. Aventuro-me a aproximar Kant e Freire pela reflexão que inclui liberdade individual e responsabilidade coletiva. Freire, no final do século XX, coloca um desafio: a conciliação entre liberdade individual e diretividade, necessárias à realização de projetos coletivos. Kant, já no século XVIII, expõe preocupação semelhante em torno da liberdade, da

²⁹²Kant, fundador da subjetividade metafísica, quer que os indivíduos desejem, racionalmente, que o princípio da ação esteja comprometido com a universalização dos fundamentos da história. Aplicado à política, o mesmo princípio leva Joos (1995:219) a defender em Kant a autoridade política não baseada no *institucional* mas no *fundamental* e em sua capacidade de universalização.

liberdade individual e do necessário *imperativo moral*, sempre que a tarefa é construir essa mesma liberdade. É processo de aproximação e distanciamento que provoca aconchegos acerca das intencionalidades histórico-educativas para delas extrair elementos para compreender o presente. E para avançar na compreensão da proposta freireana de afirmação da autoridade à constituição da liberdade busco, neste capítulo, elaborar elementos relacionados à origem das reflexões aqui expostas a partir da construção histórica e dimensão ontológica que as envolvem.

2. Tradição²⁹³ e liberdade: a autoridade do diálogo, da razão e da fé

2.1. Do mundo antigo: a autoridade do diálogo e da razão

A investigação aqui tem o motivo de evidenciar fragmentos que dão origem ao conceito de autoridade neste texto, que, em forma de pergunta, assim se expressa: de onde vem a autoridade de ou em Freire? Busco na história da constituição do conceito indicadores de respostas, o que torna imperativo voltar a tempos e espaços dos quais existem registros, para entender o modo como relações sociais e particularmente processos formativos desenvolveram-se, com base em perspectivas políticas e éticas diferentes. A história mostra, como afirma Horkheimer, que a maior parte “(...) *dos homens sempre trabalhou sob a direção e o comando da minoria, e esta dependência sempre se expressou numa piora da existência material (...)*”. Para o autor, não apenas a coação imediata “*mantinha essas ordens, mas os próprios homens aprenderam a acatá-las*” (1990:192). É com Horkheimer que defino um critério para a busca que pretendo aqui empreender: explicar e compreender distorções que sofreram conceitos como autoridade, poder e liberdade, objetivando desvelar elementos dessa tensão histórica a partir do que o conceito de autoridade foi entendido e materializado. Tensão que se revela quando “*a autoridade como dependência aceita pode significar tanto condições progressistas, favoráveis ao desenvolvimento das forças humanas (...) quanto um conjunto de relações e idéias sociais sustentadas artificialmente e há muito falseadas que contrariam os interesses reais da comunidade.*” Na autoridade, para Horkheimer, baseia-se “*tanto a submissão (...) servil, que subjetivamente resulta de indolência psíquica e incapacidade de tomar uma decisão (...) e objetivamente contribui para a continuação de condições (...) indignas, quanto a disciplina consciente de trabalho em uma sociedade em ascensão.*” As duas maneiras de viver distinguem-se “*como sono e vigília, como prisão e liberdade*”

²⁹³Trabalho aqui com o sentido amplo e hermenêutico de tradição: componente constitutivo da historicidade e compreensão humanas, exigência à crítica. É perspectiva que permite trazer ao presente contribuições do passado e possibilita que às perspectivas presentificadas agreguem-se contribuições históricas que vão sendo produzidas, conservando valores que mudam com novos *achados*. Objetivo elaborar diálogos com a tradição, trazendo para o texto reflexões de outrora *conectadas* com o presente. Com Gadamer (1998) e Finkielkraut (1989:30-1) afirmo que “*revisar o poder da tradição*”, é reverenciar “*princípios abstratos e intemporais*”, descartando “*os fatos*”, para julgar a ordem estabelecida, com

(id:193). Essa tensão, predominando a subserviência de muitos a poucos, cujo poder é exercido pela força²⁹⁴ ou pela produção de representações conceituais capazes de sustentar persuasivamente políticas de dominação, pode ser superada se a concepção de produção de *bens* necessários à sobrevivência humana resultar de um “*esforço (...) dirigido segundo um plano*”, quando “*(...) a liberdade do indivíduo abstrato que realmente era comprometida se transformará em trabalho solidário de homens concretos, cuja liberdade é limitada (...) apenas pela necessidade natural.*” Para o mesmo autor, os trabalhadores, na disciplina do seu trabalho, subordinam-se de fato “*a uma autoridade*”, que cuida tão-só de “*seus próprios planos (...), fruto de interesses de classe (...).* Ao contrário, esses perderam a sua base e passam a se integrar ao esforço comum. A ordem vinda de fora é apenas a expressão do interesse próprio, pois ele é (...) comum a todos (...).” Na disciplina e na “*obediência daqueles que lutam por esta condição já se esboça a idéia de uma outra autoridade*” (id:213).

Em sua constituição histórica, à *autoridade* foi atribuído o sentido e a tarefa de organizar o *bem* e o *crescimento* dos que a ela estivessem subordinados. É o que indica o termo latino *augere*, que gera conceitos tensionadores como aumentar, fomentar, promover; capacidade de fazer crescer, dar origem a *mais*; capacidade resultante de algo que ultrapassa o que o detentor da autoridade possui em relação aos que ele educa, coordena, orienta ou subordina. O conceito de autoridade vai ganhando o sentido de autorização (ação pela qual se autoriza alguém a fazer algo) que alguém adquire, através do que exerce poder, apostando que o faz com base em legitimidade e reconhecimento. À autoridade, assim, agregam-se sentidos diversos, constituindo-se pelo poder que alguém adquire pelas qualidades que demonstra na defesa do grupo, ou destacando-se em relação ao saber ou conhecimento que coloca à disposição dos outros. No plano histórico-político, a constituição da autoridade formal deu-se por meio da instalação de formas de governo encarregadas de organizar as relações sociais. Assim, o período mitológico da história da humanidade, ante a tarefa da narração para explicar o mundo, tem sentido de verdade porque atuado por humano, cuja autoridade e confiabilidade confere status de verdade ao narrado. Autoridade e confiabilidade são conferidas ao narrador porque o mesmo convence as pessoas de que presenciou o que narra; criando no imaginário de quem escuta a idéia de que ele²⁹⁵ é *poeta* escolhido pelos deuses que mostram aos escolhidos o passado, o que permitirá conhecer a origem do que existe. Mais: ao narrador é conferida autoridade

apoio “*em uma idéia (...), imutável e constrangedora*”.

²⁹⁴() exercício da força ainda hoje é vigoroso: “*agora que os pretextos da Guerra Fria perderam sua eficácia, é provável que o direito de ‘intervenção humanitária’ seja evocado com frequência cada vez maior...*” (Chomsky: 1999a:1).

²⁹⁵() narrador, que não é o autor do mito mas o representante de um inconsciente coletivo, significado por símbolos e

porque consegue traduzir a realidade com as *cores* que a compõem, o que nem sempre consegue fazê-lo pelos conceitos do *lógico raciocínio*. Ainda: há luta permanente dos seres humanos, nem sempre administrada pelo estado, à constituição da autoridade. É o que aparece na organização de relações sociais do mundo grego,²⁹⁶ quando se institucionalizam projetos contra a ignorância. Sócrates mostra que o homem é mau por ignorância. A transformação dos homens em *bons, sábios e virtuosos* é realizada “*pela extração da verdade de dentro de si*”. É o parto da verdade ou a maiêutica, opção *epistemológica* e política que tem no diálogo questionador o caminho à verdade, o que também confere autoridade e liberdade.²⁹⁷ Liberdade na medida em que há superação do estado de ignorância e autoridade quando, pelo diálogo, o mestre desafia e problematiza o discípulo para que abandone a situação de ignorância em que se encontra. Os diálogos socráticos²⁹⁸ mostram a substancial interferência do mestre na formação do discípulo: Sócrates desafiava os discípulos a declararem o que acreditavam saber e a sustentar suas crenças. Os discípulos percebiam-se ignorantes ou desconhecedores da razão de ser do que acreditavam verdadeiro; provocados, esperavam, desde suas manifestações, a *grande resposta* do mestre. Sócrates não só não respondia como instalava novos questionamentos, acreditando que a produção da verdade depende do reconhecimento da ignorância de que cada um é capaz de realizar. A autoridade formativa que Sócrates exercia, embora licenciosa sob demarcação conceitual pré-escolanovista, implicava compromissos com o outro como quem, ignorante, pode saber. Sócrates, ao provocar os discípulos a pensarem sobre as verdades que admitiam possuir, levava-os a questionar, por extensão, a própria sociedade na qual produziam suas ignorâncias. Sócrates provocou mudanças conceituais e comportamentais nos humanos de seu tempo porque, com ele, a filosofia deixou de ser reflexão sobre o cosmos e a natureza e passou a refletir o homem e seus problemas: verdade, bem, justiça, amor etc. Sócrates, ajudando discípulos a aprender a perguntar e a aprender a arte de se interrogar, provocando dúvidas e contradições, inverteu a proposta dos sofistas que buscavam, como método de ensino, levar os homens a bem argumentar. E isso incomodava demais, tornando imperativo que a sua autoridade fosse eliminada.

A interferência na formação humana passa pela organização da sociedade. Foi com

arquétipos.

²⁹⁶Onde *Apolo*, deus da inteligência, é mais forte do que *Eros*, deus do amor.

²⁹⁷Há uma dimensão de liberdade dos antigos que, para parte da sociedade, refere-se à participação ativa na constituição do poder.

²⁹⁸Diálogos que inspiraram Freire: “*aprendi o diálogo epistemológico com o velho Sócrates...*” (apud Araújo Freire, 1998:36). Torres (2000) fala da obra de Freire composta por “*seus maravilhosos livros socráticos*”.

os gregos que nos acostumamos a compreender a democracia como a forma de governo na qual o povo, titular da soberania, ou a exerce diretamente ou o faz por meio de representantes, buscando bases legítimas à constituição da autoridade, responsável pela “ordem” nas relações sociais. Do conceito grego de democracia surgiram desdobramentos teórico-práticos que influenciaram procedimentos político-pedagógicos modernos e contemporâneos. Existiram vozes discordantes mesmo em relação à organização da sociedade democrática. Platão, por exemplo, na República (Livros VIII e IX), chama a atenção para desvios que as formas de governo tomam. Lembra que o Governo de um só, a Monarquia, pode chegar à tirania e o de poucos, a Aristocracia, à defesa de interesses de grupos econômicos, pelo exercício oligárquico do poder. As distorções na aplicação da forma de governo de muitos, a Democracia, aparecem quando, corrompida, chega à demagogia, que é o conjunto de processos políticos, hábeis, tendentes a captar e a utilizar a excitação e as paixões populares com objetivos pouco lícitos, razão pela qual Platão propõe a autoridade constituída com base em princípios racionais, exercida por filósofos, em detrimento dos trabalhadores e guerreiros. É da figura do rei-filósofo que deve nascer o poder político e o conhecimento, necessários à sobrevivência do grupo. O *governo autoridade*, constituído pelos filósofos,²⁹⁹ porque *conhecem a pólis*, nasce e sustenta-se no conhecimento e na aptidão de *tirar das trevas* quem nelas se encontra. É o que Platão expõe no *Mito da Caverna* ante a idéia de dois mundos: o sensível e o inteligível. O mundo inteligível, fonte de todo o bem, é acessível apenas aos filósofos, aos libertos do mundo sensível, aos que se desvencilharam dos grilhões... A dialetização entre aparência e realidade é instrumento que liberta o filósofo e com o qual inicia sua luta para libertar os que permanecem voltados para o fundo da caverna. É por isso que o povo deixa-se guiar pelo filósofo (Platão, 1987). Platão mostra que os homens são resistentes à verdade, o que torna necessária forte interferência do filósofo para que os mesmos possam *ver as coisas além das aparências*. O filósofo mostra³⁰⁰ o caminho a quem está voltado para o fundo da caverna, tendo que

²⁹⁹A característica burocrático-pragmática proposta para o governante põe em questão a função do filósofo: no distanciamento crítico, ter autonomia sobre o *todo*, embora *sujar as mãos* faça parte essencial da vida reflexiva.

³⁰⁰Esboço uma aproximação crítica com o texto de Freire, quando fala da conscientização: não é alguém, sábio, que ilumina o *outro*, em estado de ignorância, ao caminho da verdade. Freire fala que “ninguém educa ninguém”, assim como ninguém conscientiza ninguém, nos conscientizamos em processo dialógico e de comunhão. Recordo falas de líderes políticos nacionais em 1980. Em encontro entre Lula e Brizola, o segundo afirmou a importância política e pedagógica de suas lideranças, comparando-se a “dois pastores” ante um rio para atravessar (analogia com necessárias mudanças ante o que “essa ditadura deixou no País” e os desafios a enfrentar) a partir de uma função que deveriam desempenhar: “nós dois vamos na frente com o bastão (...) trazendo o rebanho”, ao que Lula respondeu: “eu não quero conduzir (...) rebanho, quero que ele aprenda só a nadar e atravesse o rio sem mim” (Isto é/Senhor, 1991:7). São duas posições político-pedagógicas diferentes. Podem querer alcançar o mesmo objetivo, com estratégias diferenciadas (que incluem concepções e procedimentos diferentes, no campo da política, da ética e da epistemologia, embora inseparáveis), que não deveriam ser concebidas como *opostas*. Assim

aceitar a tensão e o processo acentuadamente agressivos ante a opção por desfrutar o jogo das aparências do mundo exterior, do outro lado da *tela*. É imperativo superar o maniqueísmo,³⁰¹ presente em nossos debates e na fundamentação de práticas. Ao filósofo que interfere na vida de quem só vê aparências pode custar a vida, pois não são poucos os que aderem e amam a própria prisão. É um projeto iluminista da maior grandeza que dá suporte ao mundo ocidental moderno, em que pesem críticas decorrentes. A crítica ao dogmatismo iluminista, celebrada pela pós-modernidade, é o que sustenta a modernidade em sua relação e produção também crítica aos absolutos inatista-metafísicos e teológicos, na origem dos quais também está Platão. Tanto Platão quanto Aristóteles elaboram e defendem uma teoria aristocrática de poder, segundo a qual a autoridade deve pertencer aos *melhores*, seguindo critérios da natureza, reforçada pelo conhecimento que são capazes de adquirir. Platão divide os homens em dois grupos: os que têm e os que não têm competência para tornarem-se filósofos. Os primeiros são movidos por uma tendência natural à verdade. Os segundos nada têm em comum com a filosofia. Assim, a divisão entre os destinados a exercer a autoridade e os que irão sofrer seus efeitos é produzida pela própria natureza. A educação dos filósofos tem em vista salvaguardar e desenvolver o que a natureza já estabeleceu. É o critério que Platão (1987) utiliza ao classificar os artesãos que deveriam ser excluídos da *polis*, pois o trabalho manual fere valores ao contrapor-se à natureza. Essa radical desigualdade dos homens como fundamento natural da autoridade é também a doutrina aristotélica: “Não é somente necessário, é também vantajoso que haja comando duma parte e obediência da outra; e todos os seres, desde o primeiro instante do seu nascimento, estão (...) marcados pela natureza, uns para mandar, outros para obedecer” (Aristóteles, 1977:12). Um pequeno número de cidadãos, dotados de virtudes políticas assumem o poder e os demais obedecem, pois há divisão natural em classes, das quais uma exerce a autoridade. O critério da divisão tem pouca importância. O que é fundamental é a *distinção*. O aristocratismo em geral utiliza esse conceito a partir do que estabelece critérios de constituição da autoridade. A mesma compreensão aparece quando Aristóteles sustenta que a escravidão está na natureza das coisas e que os trabalhadores manuais não são aptos à virtude e ao exercício

(também no nível da escola), ao mesmo tempo que é necessário ir à frente e abrir caminhos, é fundamental que o processo realize-se com os *outros*, fazendo com que todos aprendam a nadar e atravessem o rio com os que apontam o caminho. Tanto a *omissão* que aparece preconizada na fala de Lula quanto o *dirigismo* brizolista são atitudes condenadas por Freire ao falar de ética e competência do educador na árdua tarefa de organizar a escola como espaço de construção da democracia, da consciência da necessidade de mudanças e novas posturas epistemológicas.

³⁰¹Creio que uma das acentuadas marcas da academia é a disputa por idéias o que transforma-se (a) em defesas imponderáveis de idéias e (b) publicização mercadológica (que, assim como o mercado em geral, *cativa*) dessas posições como condição de possibilidade à *superação* de idéias do *não eu* e *modismos* (referências que se decompõem com a própria

do poder, o que o leva a produzir a histórica sentença a respeito de sua perenidade: “quando os teares funcionarem sozinhos e as cítaras tocarem por si mesmas, então já não necessitaremos de escravos, nem de patrões de escravos” (Aristóteles, *sd:13*). O filósofo estabelece, assim, a incontestável fonte originadora da autoridade, organizadora das relações sociais, tornando-se fiel defensor da tese da degradação do trabalho manual, tornando os escravos *necessários*. Disso decorre a proposta educativa: ensinar somente conhecimentos úteis, não vulgares, pois estes deformam... No processo formativo, Aristóteles também busca resolver o problema do saber e da liberdade, pela interferência de quem mais sabe ou conhece. O que legitima a interferência de uns sobre outros no processo formativo é a capacidade que alguém tem de viver conforme os critérios da *sophia*, facultando explicitar o que as coisas são e por quê são o que são. Quem age conforme tal faculdade é livre e está em condições de exercer autoridade sobre outros. Aristóteles calca-se em princípios para defender o que acima dele afirmei: a liberdade, a partir do que constitui-se autoridade sobre outro alguém, opõe-se ao que é exteriormente condicionado. É a condição de necessidade do humano. O que no humano ocorre sem escolha ponderada é contingencial. Liberdade só legitima-se orientada pela autoridade da razão. Por isso é que a autoridade deriva de seu conceito de *causa eficiente*, enquanto condição adquirida para produzir mudanças em outrem, cujas qualidades faz com que os indivíduos abandonem a crença exclusiva no/s *autor/es divino/s* e passem a acreditar na *autoridade humana*. Assim, o mundo grego tem na autoridade a condição de possibilidade à construção da felicidade, restrita às camadas privilegiadas, o que implica na formação das pessoas para enfrentar a luta contra as paixões. A ascese pessoal objetiva o controle dos prazeres efêmeros.³⁰² A autoridade tanto política quanto pedagógica deve trabalhar a fim de que as pessoas se preparem para bem governar a si e aos outros. Ocorre que essa intencionalidade educativa não passava de *sonho irrealizável* à maioria das pessoas, significando amplo e qualificado processo de manutenção da ordem vigente. E a confiança das elites na virtude organizadora da “*inteligência, no poder universal e dominador das artes, é acompanhada por (...) abalo moral. Os cidadãos livres, pouco mais numerosos do que os metecos e escravos em conjunto, aspiram acima de tudo à riqueza e ao poder político. A ambição individual deixa de ter qualquer freio*” (Ducassé, 1947:25).

Para o mundo *romano*, onde o trabalho manual continua sendo atividade degradante

moda), o que às vezes acaba em simples atitudes contrárias à referência.

³⁰²Sexo, comida, bebida, poder, dinheiro, ostentação, vingança, vaidade: é proposta, por exemplo, de Epicuro, não pouco interpretado apenas como um proponente do hedonismo materialista. O autor propõe o prazer da descoberta dos limites epistemológicos humanos (Ullmann, 1989 e Laërtios, 1988).

e os escravos necessários, diferentemente da compreensão dos gregos, particularmente platônica, o conceito de autoridade relaciona-se à importância da experiência dos antepassados e a sua capacidade de legado às gerações seguintes. Os dotados de autoridade eram os “anciãos, o Senado e os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (...)” (Arendt, 1997:162 e ss).³⁰⁵ Doutra forma, a autoridade, que constitui o poder, cabe aos “cônsules, com poderes executivos e encarregados da magistratura e a guerra; o senado, encarregado da gestão administrativa e parcialmente legislativa; e os tribunos, o povo, com tarefas de controle” (Marzá, 1993:50). O poder é do povo e a autoridade está presente nas figuras jurídicas instituídas para organizar a sociedade, além da força da experiência dos anciãos nos processos formativos cotidianos, tão importantes quanto os formais e institucionalizados.

2.2. Do mundo medieval: o descentramento humano e a autoridade da fé ao abrigo da razão

Na Idade Média a luta pela emancipação humana já não tem bases racionais tão robustas como no mundo grego, não obstante ideais de formação próprios do mundo antigo tenham sido cultivados. A revelação divina passa a ser fonte e critério da ação humana. A escravidão já não se explica pela ignorância, mas tem causa nas paixões do corpo. Controlar os instintos é o que garante liberdade. Interferir para que isto ocorra é tarefa de quem se põe a serviço da formação e é o que confere a esse alguém autoridade sobre outrem, o que se dá pela transferência do atributo de *autor* do humano ao divino, ocorrendo deslocamentos em relação à origem do poder, à semelhança de um descentramento antropológico. É desde tais princípios que a *Idade Média*, ante o esfacelamento da organização humana (fim do Império Romano, a constituição de vários reinados e impérios, invasões etc.), buscou um elo ao retorno à *unidade*. A religião cristã surgiu como esperança à nova unidade. A fé em Cristo e a *autoridade papal* passaram a ser referências à constituição das diversas relações. O fundamento da autoridade eclesial passou a ser a *divindade*, idéia exposta, por exemplo, na Epístola de São Paulo aos Romanos: “*todo homem se submeta às autoridades constituídas, pois não há autoridade que não venha de Deus, e as que existem foram estabelecidas por Deus. De modo que aquele que se revolta contra a autoridade, opõe-se à ordem estabelecida por Deus*” (Bíblia de Jerusalém, Rm, 13, 1-2). Assim, *autoridade* decorre de *posição* fundamentada na graça divina, capaz de dirigir a própria indagação teológica. A *autoridade* pode estar na decisão de um Concílio, numa sentença bíblica ou na palavra de representantes de Deus: papa, bispos ou presbíteros, razão pela qual o conflito declarado praticamente não existe. O papa possui a autoridade espiritual para cuidar da salvação das

³⁰⁵ Aqui vale consultar *Cartas à Guiné-Bissau*, de Freire, a respeito da experiência primeva africana.

almas e o rei detém a autoridade legal e administrativa. O conflito que se declara com o tempo gira em torno da investidura da autoridade civil e o seu correspondente controle: se o rei é investido em sua autoridade pelo papa (representante de Deus), é óbvio que aquele deverá submeter-se às ordens deste.

Uma das exponenciais influências desse período é Santo Agostinho, que, embora sem pertença cronológica à Idade Média, é considerado o principal representante da Patrística, afirmando que a filosofia não deve ser encarada como mera especulação racional. Ela é necessária ao ser humano como meio de encontrar a felicidade, que chega pela revelação, tornando necessário conciliar duas ordens distintas: os procedimentos da razão e a iluminação da fé. Ainda que a verdade exposta pela fé não seja passível de provas, é argumentável o acerto da crença nesta assertiva: é necessário compreender para crer e crer para compreender. Como crença em Deus, a fé é o acesso iluminador ao que transcende a inteligência e ao fundamento onde assentam-se objetos da razão, a possibilidade da liberdade e o exercício da autoridade. A iluminação divina, intervindo no intelecto, é o que garante ao humano a verdade e onde encontra-se a liberdade. Criado por Deus, o mundo é obra perfeita, o que torna a liberdade adequação dos atos humanos ao Plano Divino. Ao decidir realizar outro projeto, contrariando o Divino, o humano não é livre e torna-se responsável pelo mal, pois ser é necessariamente *ser bom*. Ante tais *limitações*, Agostinho concebe o mal como privação ou movimento em sentido contrário ao Ser, à Criação e a Deus, um movimento *não livre*, embora admita que a alma é dotada de livre-arbítrio. A salvação dá-se mediada pela *graça* divina. Só a graça permite ao homem consumir o bem. A liberdade depende da autoridade divina, representada na hierarquia eclesial (Santo Agostinho, 1956 e 1984), pressuposto do qual nasce a proposta de Agostinho à educação, como tarefa de homens inspirados por Deus.

Além da Patrística, é importante dar destaque à Escolástica, doutrina teológico-filosófica que predominou na Idade Média e que se distingue da primeira pelo aprofundamento da reflexão em torno da relação entre fé e razão. Nesse período é acentuada a influência do pensamento filosófico greco-aristotélico. É representante desse período e escola, ocidentalmente com maior destaque, São Tomás de Aquino, que salienta a autoridade do argumento. É autoridade quem, pelo argumento e *disputa*, consegue demonstrar uma *tese*. Conforme Chauí, “por causa desse método de disputa - teses, refutações, defesas, respostas, conclusões baseadas e escritos de outros autores -, costuma-se dizer que, na Idade Média, o pensamento estava subordinado ao princípio da autoridade, isto é, uma idéia é considerada verdadeira se for

baseada nos argumentos de uma autoridade reconhecida (Bíblia, Platão, Aristóteles, um papa, um santo)' (1999b:45-6). O recurso ao argumento de autoridade pode ser sinônimo de verdade, procedimento escolástico típico, com o que é possível concluir a favor da tese de que a autoridade baseada na fé tem substancial amparo na razão, a partir do que se estrutura nova proposta de tarefa e competência humana na formação de seus membros. Com sua exigência de rigor, a obra de S. Tomás ajuda a expandir a confiança intelectual da época. A autoridade passa a fazer parte de comportamentos intelectuais que conseguem conciliar razão e fé. A obra de Aquino é uma tentativa de fortificação da autoridade eclesial pela exposição sistemática do saber cristão, harmonizando razão e fé, pela abordagem teológica, cosmológica e filosófica, definidas como "ciências". Retomando Santo Agostinho, Tomás de Aquino preocupa-se com a educação, sublinhando a *"importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os 'princípios primeiros' de toda a ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional. A pedagogia tomista é (...) embebida de fé na razão"* (Cambi, 1999:189).

Ao final da Idade Média há uma corajosa influência que busca superar dogmas metafísicos e teológicos e posturas autoritárias decorrentes, pela desconstrução paradigmático-medieval, insurgindo-se contra a autoridade e o domínio político-eclesiástico de Roma sobre o mundo e as consciências. É Lutero, responsável pela Reforma Protestante, produtor de referências desconstrucionistas, se observadas as *prescrições* teológico-rationais assinaladas. Em 1517, ante a venda de indulgências para a construção da nova Basílica de São Pedro, Lutero escandalizou-se e elaborou 95 teses, abalando fortemente a legitimidade da autoridade e dogmas eclesiais católicos, ao afirmar que a salvação é dada pela fé e não por obras. Tal atitude rendeu-lhe a excomunhão, ante o que não se retratou, passando a trabalhar pela reformulação do cristianismo, tentando mudar *deformações*. Por meio de príncipes alemães, interessados em livrarem-se do domínio de imperador apoiado pela Igreja Católica, Lutero encontra espaço para divulgar suas idéias. Com suas teses torna-se um pensador que faz parte do grande movimento humanista que se instala na Renascença. O Humanismo e a Reforma Protestante buscavam a formação de personalidades autônomas e livres: a primeira em relação aos dogmas teológicos e metafísicos e a segunda relativa ao modo como havia sido institucionalizada a fé cristã, movimentos que se colocaram críticos a qualquer autoridade dogmática e imposta. Enquanto a educação humanista buscava a construção de uma perspectiva de liberdade cada vez maior e a serviço de interesses particulares, a Reforma Protestante acentuava o

caráter de rigor e severidade em relação à fé, enquanto critério que deveria guiar os processos formativos. A Reforma buscou, como estratégia fundamental, a leitura da Bíblia, o que requereu saber ler, despertando o interesse pela educação, garantindo a Lutero tornar-se conhecido como quem ajudou o povo a elaborar sua linguagem, provocando-o para que articulasse a fala, em nome de Deus, habilitando-se a contestar a autoridade tradicional e possibilitando-lhe avançar na discussão da problemática da constituição da autoridade e sua relação com a liberdade. É assim que Lutero desestrutura certezas e dogmas e abala autoridades constituídas, buscando recuperar a liberdade humana, conquistada pela condição de cristão. A fé é pressuposto e não consequência (Lutero, 1968 e 1979). A questão-problema, como em Agostinho, é o pessimismo de Lutero ante às possibilidades da liberdade: o humano só será livre por graça divina. A idéia da autoridade secular está alicerçada na dimensão de poder divino. A autoridade existe por vontade e designação de Deus, a partir da afirmação de São Paulo aos Romanos. É dessa concepção de autoridade que Lutero teoriza a separação: uns pertencem ao Reino de Deus e outros ao Reino do Mundo. Os primeiros são os que, *“como verdadeiros crentes, estão em Cristo e sob Cristo”*, que não necessitam da autoridade e da espada seculares, mesmo que a ela devam submeter-se: *“(...) essas pessoas não precisam de espada ou direito secular, e se todo o mundo fosse formado por cristãos autênticos, (...) não haveria necessidade de príncipe, rei ou senhor, nem espada, nem lei”* (Lutero, 1979:17-18). Mas, admite, no reino do mundo, ao qual pertencem os não cristãos, é necessária a autoridade secular e a espada: *“por isso Deus criou para estes não cristãos, ao lado do estamento cristão e do Reino de Deus, outro domínio, e submeteu-o à espada”* (id:20), argumento em que aparece a defesa da idéia de que Deus instituiu os dois domínios: *“o espiritual que cria cristãos justos através do Espírito Santo, e o temporal que combate os acristãos e maus (...)”* (id:21). Sendo a espada defendida como o instrumento à manutenção da paz, os cristãos a ela devem sujeitar-se e submeter-se à necessária autoridade: *“(...) auxilia e faz tudo o que pode e que é útil para a autoridade, a fim de que sejam preservados (...) poder, honra e temor”* (id:26). Assim justificada, a autoridade, servidora de Deus, não deve ser usada apenas para os gentios, mas para todos. O cristão é livre se fizer o que é útil e necessário ao próximo: *“assim também tens liberdade em relação àqueles exemplos do uso da espada; podes imitá-los ou não. Apenas quando vires que teu próximo o necessita, o amor te constrange a fazer o que normalmente te estaria liberado e que te seria desnecessário”* (id:31-2). O autor conclui: a autoridade secular deve existir na terra, não para governar a alma, que deve ser guiada por Deus. Crer ou não crer é assunto da consciência de cada um, o que em nada diminui o poder da autoridade secular.

Uma das questões centrais a isso relacionadas devia-se à obediência ou não ao papa. A autoridade secular não pode a ninguém obrigar a obedecer ao Papa. Os humanos necessitam de príncipes para que a autoridade possa organizar o mundo. Mas príncipe cristão não age com violência para impor a ordem. A inspiração deve ser o amor e o serviço e não o proveito próprio, como salvação de sua própria alma (id:64-5). As bases, a partir do que Lutero pensa a autoridade secular guiada por princípios cristãos, são as mesmas que dão suporte ao seu conceito de liberdade cristã. A concepção de liberdade material ele a constrói desde a particular necessidade de liberdade do jugo romano e, a espiritual, toma como critério a fé, porém num movimento aparentemente paradoxal: *“um cristão é senhor livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguém. Um cristão é servidor de todas as coisas e sujeito a todos”* (Lutero, 1968:11). Esta reflexão é elaborada com bases na afirmação de São Paulo (Coríntios, 9,19). Nada de externo pode tornar o homem justo e livre, *“pois nem sua piedade ou justiça, nem sua liberdade, nem sua maldade e servidão são corporais ou externas”* (id:12), acrescentando *“(...) que só a fé (...), justifica, liberta e redime (...)”* (id:17). O cristão é livre? Sim, responde Lutero, *“mas deverá tornar-se de bom grado servo, a fim de ajudar a seu próximo, tratando-o e obrando com ele, como Deus tem feito com ele mesmo por meio de Cristo”* (1968:46). A liberdade do homem em Lutero é refletida por Streck ao relacionar Freire à perspectiva educacional cristã: *“um dos temas centrais de Freire é a liberdade. O homem que não é livre - o homem dominado e oprimido - não ascendeu ainda a sua verdadeira condição humana de experimentar situações-limite da existência como desafios a serem enfrentados e não como fatalidades.”* O autor avança em sua reflexão aproximativa entre Freire e Lutero: *“provavelmente Freire diria como o outro Paulo, o apóstolo, que este homem livre, por excelência, é o cristão. Ele é livre não porque escolheu ser cristão ou livre, mas exatamente porque foi escolhido e libertado”* (1991:274). Os pressupostos acima balizam a formação e o chamado a que estão dispostas as pessoas que têm, em Lutero, inspiração para organizar a vida. Pessoas convocadas a inserirem-se no mundo em defesa da liberdade, o que torna necessário *“desistir daquilo a que se tem direito para efetuar o que promove o próximo, abandonar a si mesmo para se dar ‘com corpo, bens e honra’ ao semelhante”* (Baeske, 1985:12). É isso que faz o mundo protestante, mais tarde interpretado por Max Weber (1985), construtor de referenciais de *“trabalho duro, vida disciplinada, de poupança, de honestidade pessoal etc”*, elementos que não apenas *“agradam a Deus”*, mas constituem a solidariedade. Não obstante controvérsias que contextuam as idéias acima, é fato que escolas organizam-se com base na idéia da formação a serviço da demonstração a

Deus de *ser* disciplinado pelo trabalho,³⁰⁴ mesmo que com pequenos sacrifícios diários, com alta capacidade de poupar em relação a gastos supérfluos. Lutero contribui para que no final da Idade Média se acentue o esforço para separar a autoridade espiritual da material, quando acentuado dualismo na constituição do poder instaura-se, gerando disputas por posse, domínios e definição de princípios constituidores das relações humanas e sociais. É o que a seguir tento mostrar.

3. Do mundo moderno:³⁰⁵ a autoridade antropocêntrico-racional ante a tradição e a fé

O mundo do renascimento põe diante do homem (ou este põe diante de si) a tarefa da libertação de dogmas teológico-metafísicos, chamando os humanos à responsabilidade de descobrir a verdade pela razão, quicá superando o *“infantil estado de dependência”* relativamente à Igreja, que perde sua *“unidade e sua autoridade absoluta”* (Nash, 1966:120), sob a mediação de um poder que já não vem do céu, *“(…)mas de baixo, da terra, do povo, da união das vontades que formavam a coletividade nacional”* (Finkielkraut, 1989:23). Com a tarefa de *“livrar o espírito humano da verdade revelada e os dogmas da Igreja”*, de libertar o homem e garantir-lhe que teria que *“prestar contas à sua razão”* (id:45), abandonando a condição de *menoridade*, surgem dois sistemas principais de compreensão e fundamentação do mundo: racionalismo e empirismo. Estes, com metodologias diferentes de apreensão da realidade, têm o homem como fonte capaz de realizar tal projeto, com conseqüências à organização política e pedagógica. E é nesse quadro que a democracia, para além de possíveis distorções que podem ocorrer, discutidas por Platão e outros pensadores, passa a ser entendida como a doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder: regime de governo que se caracteriza pela liberdade do ato eleitoral, divisão de poderes e controle da autoridade de decisão e execução de ações.³⁰⁶ É o que ocorre com o surgimento do pensamento liberal que nasce para fundamentar novas relações sociais, originando, em particular, as revoluções burguesas, quando ocorre o *“fim dos tempos bíblicos por meio da substituição da tradição pela argumentação e da autoridade religiosa pela liberdade do espírito”* (Finkielkraut: 1989:121). Além das perspectivas de autoridade que têm origem na tradição e em Deus, há um projeto cujo fundamento encontra-se nos homens,

³⁰⁴Que difere do penitente católico do mosteiro medieval.

³⁰⁵Embora cronologicamente discutível, as reflexões aqui inseridas contemplam afinidades e matrizes teóricas aproximativas.

³⁰⁶Defendendo tese a favor do esgotamento do modelo *representativo-liberal*, é importante lembrar que há uma substancial diferença entre a liberdade dos indivíduos na constituição do poder no mundo antigo e moderno: naquele, para uma classe social, há possibilidades de efetiva participação na constituição do poder, enquanto neste, a participação restringe-se a não estar submetido a não ser às leis, não ser preso arbitrariamente, poder usufruir de direitos como propriedade.

mortais, que se constrói sobre o *consenso dos que vivem um mesmo contexto espaço-temporal*. Agora a autoridade (Ducassé, 1947:59) já não é um atributo de homens, por poder ou prestígio, mas “*generalizada e impessoal*,” cujo fundamento não está na força, mas na ação a favor da negação da desigualdade entre os homens, conceito ainda absolutamente formal. Todos são livres e iguais por natureza. Só dos homens e de sua livre vontade originam-se e constituem-se o fundamento e o princípio da autoridade. Na organização do Estado, a primeira e efetiva causa da lei é o povo ou o conjunto dos cidadãos, ou a parte predominante deles que manda e decide por sua escolha ou vontade extraída em assembléia geral ou por representação, onde se conclui que certos atos devem ser praticados e outros não. É assim que é possível concluir que se autoritarismos e tiranias estiveram e estão presentes na história da humanidade, da mesma forma existiram e existem teses contrárias a tudo o que é autoritário. O modelo despótico deve ser posto sob crítica à sua superação. É o que faz Etienne de la Boétie, no seu *Discurso da Servidão Voluntária*, ao rejeitar a idéia de obediência a um governante, falando da miséria, quanto a sua liberdade, de quem está submisso a um mandatário. Afirma que o problema é a organização da sociedade, onde uns mandam e outros obedecem, discutindo a constituição e a legitimidade da autoridade. A servidão voluntária leva o autor a perguntar como é possível que milhões obedeçam a um só mandatário e não se rebelem. Afirma que isso acontece porque o tirano não está sozinho. Há uma relação de cumplicidade entre este, seus colaboradores diretos e alguns indivíduos do povo. A proteção do tirano passa a ser a possibilidade de defesa dos interesses privados de membros que fazem parte ou beneficiam-se do poder (Châtelet, 1985). A superação teórica de modelos despóticos tem início com as teses contratualistas, que originam e explicam as associações políticas e, delas, a constituição da autoridade governamental, a partir da referência à instalação de relações sociais mais democráticas. Hobbes, pelo *Leviatã*, fala em saída única: ou os homens organizam-se em sociedade ou destróem-se mutuamente como no estado natural, onde há guerra de todos contra todos, onde há solidão e onde impera a lei do mais forte. Se a força era referência à autoridade política e moral constituir-se, os homens aceitam trocar sua liberdade pela segurança e instalam o governo civil *legítimo* e correspondente autoridade (Hobbes, 1983). Espinosa (1983), em seu *Tratado Político*, conclui que permanece o dilema apresentado por Hobbes em sua pergunta alternativa: como é possível obedecer às decisões do soberano e, ao

mesmo tempo, conservar a liberdade,³⁰⁷ questão desenvolvida também em seu estudo sobre ética, ao apresentar a problemática da servidão e da liberdade em relação. Diferentemente do modelo anterior, no qual a soberania repousava na figura do rei ungido por Deus, politicamente a modernidade transfere para o povo a responsabilidade da organização social. A soberania que passa de Deus à nação terá nas mãos do indivíduo o seu protagonista. É desse jeito que se organiza o mundo moderno, cujo pensamento sustentador coloca-se em luta contra a autoridade tradicional, buscando, na razão, sustentar a tese do indivíduo portador de fonte legítima do critério à compreensão do mundo e sustentação da prática. Há, em curso, lutas e conquistas por libertação humana, em particular da fé na autoridade constituída, possibilitando a Horkheimer afirmar: “(...) o Iluminismo não combatia a afirmação de Deus, mas seu reconhecimento com base na mera autoridade” (1990:195). O projeto iluminista, embora pouco valorize a condição histórica de instalação de paradigmas que sustentam a autoridade, atua em favor de sua reconstituição. A legitimidade do exercício do poder centra-se em categorias racionais, em substituição às teológicas e místicas até então hegemônicas.

É com Descartes que o novo paradigma ganha profundidade e sistematização. O filósofo francês vive tempos e espaços de desenvolvimento do empirismo, de descoberta tecnológica e de instrumentos (como o relógio) de desenvolvimento da mecânica, de questionamentos sobre a legitimidade do poder clerical, do incremento do comércio, do florescimento do capitalismo, enfim, época de um novo mundo em que as revoluções científicas começam a tornar-se referência à organização das relações humanas, em particular os processos de formação. Grandes pensadores exerceram forte influência na vida e na obra de Descartes, como Copérnico, de quem herdou a coragem de desafiar a crença dogmática e geocêntrica da Igreja, revolução que representou profundo golpe na hegemonia do conhecimento, fortemente centrado nas mãos de padres de Roma. De Galileu absorveu a consolidação da mudança de perspectiva e visão de mundo da ciência pelo uso do telescópio, possibilitando provar teorias combinando experimentos científicos e linguagem matemática. Foi nesse clima de grandes descobertas que Descartes fez-se pensador, construindo *alicerces de uma ciência maravilhosa*,³⁰⁸ descrita no *O Discurso do Método*,

³⁰⁷Questão central na medida em que a autoridade é posta como condição de possibilidade à constituição da liberdade e da autonomia (condição de necessidade) e, dela, a instalação de processos intencionais de formação humana. O dilema posto por Espinosa é repetido em Malatesta (sd:9): “*porque abdicar (...) tantos indivíduos à própria liberdade e à própria iniciativa?*”

³⁰⁸Ciência fundada mais sobre o conceito grego de *homem racional* que *político*, do que decorre a capacidade humana de destruir fetiches, enquanto fantasmas que *ordenam* vidas, negadores da capacidade de espanto e surpresa.

garantindo-lhe a *certeza* no conhecimento científico, pela matemática.³⁰⁹ A perspectiva de método analítico firmou-se como característica essencial do pensamento científico moderno, cuja predominância leva à fragmentação e à conjunturalização, próprias das especializações nos meios acadêmicos e na organização cotidiana das relações. Mas Descartes tem um projeto de construção da liberdade. Vai à Holanda porque lá encontra espaços de liberdade e tolerância para pensar e publicizar suas idéias. O que o faz cair em desânimo é a condenação de Galileu. Mas é, também, o que o faz buscar a exposição do caráter objetivo da razão e indicar regras para chegar à objetividade do conhecimento e das normas ao comportamento humano, conferindo, às mesmas regras, autoridade epistêmica e política, reconhecendo que pela razão os humanos são capazes de evitar equívocos, injustiças e constituir a liberdade. É projeto que possibilita ao homem conduzir livremente o exercício da razão. É o repúdio do *“princípio de autoridade e a confiança exclusiva na evidência nas idéias claras e distintas”*, o que significa muito mais do que a *“adoção de um critério de infalibilidade pessoal(...)”*. Não obstante a veracidade das assertivas acima, o projeto cartesiano ajudou a gerar *fraquezas e limites* ao pensamento dialético: minimiza a subjetividade, a religiosidade e a subversão provocada pela linguagem. A crença cartesiana na infalibilidade da ciência é ainda muito influente sobre a organização da cultura, particularmente nos processos de formação: *“o método de pensamento analítico de Descartes e sua concepção mecanicista da natureza influenciaram todos os ramos da ciência (...) e podem (...) ser muito úteis. Mas só serão verdadeiramente úteis se suas limitações forem reconhecidas (...)”* (Capra, 1986:53), o que ocorrerá se o projeto de libertação da sociedade incluir (Frei Betto, 1999b:38) *“também o coração humano, a economia e a consciência, aproximando Jesus e Che, Marx e Paulo Freire, (...) que supere os determinismos categóricos e não veja na autonomia dos movimentos sociais, na sociedade civil, na crítica e na pluralidade de estruturas produtivas e distributivas uma ameaça ao seu avanço”*, para o que é necessário *“(...) assumir tudo isso como alavancas, sem as quais se perpetuará a defasagem entre Estado e nação, partido e povo, teoria e prática, criando simulacros de sociedade igualitária”*. Falsos em seu formato epistemológico (político), os juramentos do cogito, embora desenhando a libertação de preconceitos e subtração de máximas medievais, não garantiram o sujeito livre, submetendo-o a nova autoridade absoluta: a razão.

Pensadores diversos representam a instauração do *grande corpus teórico da modernidade* do qual os homens organizam-se em compulsória convivência. Embora de passagem,

³⁰⁹Diferentemente do que mostram descobertas da física do século XX ao indicar a possibilidade da não existência de verdade absoluta em ciência, sendo limitado todo o conceito ou teoria.

destaco alguns pensadores³¹⁰ mais demoradamente, por reconhecê-los inspiradores da constituição do novo modelo de organização social que, penso, tem seu grande *momento fundador* em 1688, com a Revolução Burguesa na Inglaterra, e por instaurarem desafiantes possibilidades de diálogo em relação à autoridade e à liberdade, tematizadas em Freire. É a partir dessa perspectiva que elaboro este texto, questionando-me se Freire, em seu conceito de autoridade, revela influências do período moderno.³¹¹ É o que, mesmo tangencialmente, pretendo investigar a seguir, revisitando filósofos, tentando demonstrar que a constituição do conceito de autoridade em Freire, em sua relação com a liberdade, tem fortes laços com o projeto da modernidade, de onde faz denúncias e anúncios. Modernidade não apenas projeto inacabado, mas insuficiente, o que não confere razão suficiente à idéia de que tudo o que Freire critica é o que a *modernidade preconiza*. Conceitos epistemológicos e morais têm outras possibilidades de análise e outros compromissos. Freire defende uma racionalidade moderna, encharcada de afetividade, o que o leva a criticar o *iluminismo pedagógico e cultural*, destacando processos de transformação que concomitantemente devem ocorrer.

3.1. Locke: projeto liberal e autoridade da experiência abrigada pela razão

Para Locke, a organização da sociedade passa pela elaboração de novas perspectivas epistemológicas, políticas e de liberdade, garantida por processos formativos. Tomando como base a obra *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*,³¹² para o autor, preservar a

³¹⁰Opção que assumo sem certezas relativamente às escolhas que fiz e sem *domínio amplo*, mas apenas no formato de provocações (para mim mesmo) e exposição pública de hipóteses, buscando reconhecer o que cada pensador descobriu, relativamente à liberdade e à autoridade, “*em função de seu tempo, de sua experiência, de suas circunstâncias: na praxis existente e seus problemas*” (Lefebvre, 1967:366).

³¹¹Modernidade onde *muitos já não escolhem* alguns representantes ao governo, constatação que pode ser porta de acesso à crítica pela *razão dialética*. Modernidade que, muito embora busque *clareza e distinção* como critérios à constituição da verdade, acaba instaurando *crises epistemológicas* por posturas de *aprisionamento* por um sujeito conhecedor ante um objeto que não conhece, não obstante não poucos *recortes* mediados pelo grande edifício técnico-científico, tenham tido o realismo materialista como perspectiva, tomando a realidade “*como objeto independente do sujeito*” (Boff, 1999:23). A modernidade, que exaltou as possibilidades da razão, incluindo o deslocamento da visão teocêntrica à antropocêntrica, experimenta a crise que ajudou a gerar: ao mesmo tempo que possibilita vislumbrar a pós-modernidade, pode avaliar acertos e desacertos na produção do projeto emancipatório. Nesse contexto, cabe discutir a busca de legitimidade da autoridade das elites brasileiras: quando têm por critério de organização das relações paradigmas teóricos que incluem como inevitável a exclusão de muitos, de qual legitimidade fala? É necessário deslegitimar o discurso da elite quando quer, pela arrogante fala de porta única à *felicidade*, a via do mercado (última razão da vida). O sociólogo americano Petras (1999) ajuda a desvelar o pouco legítimo discurso a favor do modelo econômico mundial que, mais do que hegemônico na distribuição do capital financeiro, quer ser a referência à distribuição dos bens simbólicos e da própria organização das relações, sobre o valor do lucro a qualquer preço. O autor lembra que o neoliberalismo é invenção capitalista para o Terceiro Mundo. Brasil, Argentina e México são países nos quais a aposta neoliberal tem investimento, pois encontra uma sociedade comandada por empresários (ou representantes, com destaque, no Brasil, para a Rede Globo e uma de suas bem comportadas filhas, a RBS/RS) deslumbrados com a *nova onda*. Corremos o risco de organizar o Brasil sob critérios da privatização e desregulamentação, enquanto vão sendo construídos consensos em torno de necessárias regulamentações.

³¹²Incluindo suas reflexões em torno da “*obediência política*”, expostas no “*Primer Libro Sobre El Gobierno*” (Filmer-Locke, 1966), contrapondo-se a Robert Filmer, Locke empresta fundamentação filosófica e sustentação política à revolução burguesa (inglesa) de 1688. Juntamente com a independência americana e a revolução francesa (não *principalmente* filha da

liberdade³¹³ na sociedade é uma decorrência de um contrato que homens livremente fazem e da submissão à lei que decorre da vontade da maioria. Considera que a decisão da maioria é a mais correta e acatá-la equivale a aceitá-la como *melhor* (Locke, 1983). É assim que Locke constitui e legitima a autoridade buscando garantir liberdade. É a defesa da liberdade, relacionada à tese da satisfação das necessidades humanas elementares. É a busca da liberdade, mediada por relações entre indivíduos ou grupos. A problemática da passagem do estado natural para o estado civil, é com o que se preocupa Locke (Ghiggi e Oliveira, 1995). A epistemologia de Locke (1986) parte da crítica à afirmação da existência de idéias inatas, apontando à construção de um regime de verdade, baseado em possibilidades de liberdade. O humano é *tábula rasa*, pronto para ser preenchido com os conteúdos trazidos pela experiência, o que possibilita a alternativa da construção do que fará parte da constituição humana. No campo da filosofia moral e política, Locke procede como em sua teoria do conhecimento, negando qualquer noção de bem inato aos homens, ou algum poder ao qual devam se sujeitar por natureza, assim concebendo a liberdade. Desde a experiência, confirmada pela razão, constata-se que os homens são iguais, tendo, por correspondência, iguais direitos à existência, à liberdade e à propriedade. Por livre consentimento, os indivíduos devem constituir a sociedade confiando poder e direitos a um governo representativo, com a tarefa de resguardar os interesses sociais e individuais, podendo ser destituído caso assim não proceder. Por esta razão, Locke exerceu influência na filosofia moderna, especialmente no século XVIII. Suas idéias políticas inspiraram o liberalismo político e econômico, embasando a revolução burguesa na Inglaterra e o surgimento do iluminismo francês e emprestando fundamento teórico à própria Independência Americana. A sua reflexão política esclarece a postura liberal e oferece elementos fundantes à compreensão do projeto pedagógico. A histórica negação da liberdade³¹⁴ é o que leva Locke a engajamentos político-profissionais e à reflexão em torno

miséria, mas da necessidade de acomodação de interesses hegemônicos), *filhas* do racionalismo e do humanismo, a Revolução Inglesa contestou a noção de autoridade civil e eclesial e privilégios originados de posição social que pessoas ocupavam devido ao *caso de nasença*.

³¹³Locke antecipa o que Kant irá proclamar: “*ouse confiar na própria inteligência*”. É o que o leva ao conceito de liberdade enquanto assunção do homem à autonomia: do saber face a ciência, do indivíduo porque proprietário e do Estado porque laico.

³¹⁴A crítica a absolutismos e dogmatismos políticos e conseqüentes exílios a que Locke teve que se submeter seriam desnecessários se os direitos humanos não estivessem sendo negados por crença ou pelo que eram; se não houvesse visão estreita, deformadora e perseguidora, onde o peso da autoridade ou costume não se sobrepusessem a qualquer outra referência para pensar o mundo. Hoje *pluralismo* e *colegiado* ainda são conceitos proibidos em práticas institucionais, tanto *de estado quanto de igreja*, considerados antagônicos à hegemonia da *autoridade central*, embora contra *a marcha do tempo*. A reflexão de Locke relaciona-se à verdade e às condições de possibilidade à sua descoberta, o que não pode acontecer sem liberdade. Daí que a liberdade, essencial aos indivíduos, é meio para obter a verdade. Ambas, verdade e liberdade, dependem de *exercício histórico* para ter realidade. Por isso, a tolerância religiosa foi intensamente defendida por Locke, não

de problemas humanos.

O poder político considerará o homem agente moral e livre, razão pela qual na filosofia política de Locke o que merece destaque é a conquista e a preservação da liberdade, decorrente de contrato. Há pelo menos dois aspectos relevantes a serem considerados, tendo em vista a permanente preocupação com a liberdade: sua luta é fundamental para o *momento histórico absolutista* pelo qual ainda passava a Inglaterra e a grande maioria dos povos à época em que escreveu sua concepção política, e o fato de Locke, defendendo a liberdade, não admitir que o homem, livre, tenha a si próprio ou as circunstâncias critérios únicos à ação. Locke busca estabelecer parâmetros, embora ainda vigorosamente de economia individual, para disciplinar o indivíduo. A educação parece transformar-se em vital oportunidade de formação para o livre exercício da cidadania. É projeto de formação e disciplina individuais que desconsidera a dimensão política que atente para interesses comuns e as condições em que estes se encontram. Não obstante tal opção, a educação é projeto essencial para Locke porque o ser humano é tábula rasa e tudo está por ser construído. No caso da política, ele origina a lei civil da natural; o inato não existe. O que existe é o que pode ser construído pelo homem livre. A preocupação central do projeto de formação é com o *gentleman*, que, pertencendo à burguesia, deve ser formado para a liberdade, tolerância e para assumir a direção da sociedade. O cidadão burguês, mediado pela família que lhe dá segurança e ordem, deve adquirir hábitos de conduta que garantam, quando adulto, ser *disciplinado e* mantenedor da sociedade instalada em 1688: livre, embora desigualitária. A apresentação da questão da *tolerância* amplia o seu quadro teórico em defesa da liberdade e do sistema social resultante e fortifica a necessidade de um sistema pedagógico adequado. Baseado nessa reflexão, Locke tematiza a relação entre liberdade, educação e disciplina. Entre outros documentos a respeito da liberdade, *Carta sobre a Tolerância* (1987) provocou polêmica, pois o autor advoga a liberdade de consciência religiosa, onde o Estado deve preocupar-se com o bem-estar dos cidadãos e não tomar posição em opções religiosas. Decorre que é possível inferir, por um lado, a relação deste documento com os demais escritos e, por outro, particularmente a sua importância à compreensão de suas reflexões sobre educação e concepção de disciplina e liberdade. Assim, o autor busca, com seus escritos sobre conhecimento, política e relação Estado-Igreja, refletindo a problemática da liberdade, *construir referenciais teórico-liberais* em

apenas por motivos religiosos, mas filosófico-rationais, na medida em que a razão deveria dar conta da compreensão do mundo e da fundamentação da ação humana.

contraposição a absolutismos anteriores. É o que o leva a discutir aproximações entre liberdade e educação. Locke busca, pela educação (1986a³¹⁵), a formação do cidadão capaz de, livre e respeitando a liberdade dos outros, construir uma sociedade mais aberta. A disciplina individual é importante porque dela depende o sucesso do indivíduo em sociedade. A luta pela sobrevivência, dado que todos são livres, é de cada um. O mais competente vence, o que enfraquece e limita a teoria de Locke sob critérios de totalidade. A ação da autoridade, política ou pedagógica, está em organizar a educação para que se cumpra a tarefa de formar o homem para novos comportamentos: para a liberdade e a tolerância, na perspectiva da defesa dos interesses da burguesia ascendente. A liberdade efetiva (a formal pode ser) não será exercício universal, para todas as classes, o que propiciaria confrontos e retorno ao estado natural, acrescido do estado de guerra. Locke postula tempos livres, mas, nestes, é necessária rígida disciplina para que cada indivíduo possa dar a sua contribuição e construir *novos tempos*. Esta idéia é fundamental à compreensão de seus escritos pedagógicos e concepção de disciplina, marcando a tese básica de sua filosofia: libera o indivíduo, ao mesmo tempo que, para obter sucesso na vida, o mesmo deve ser competente e disciplinado, física e espiritualmente.

É assim que Locke oferece à modernidade um corpus teórico básico à intervenção da burguesia no contexto ocidental. Homem político não é mais déspota, iluminado ou detentor de autoridade de origem divina, mas humanista, conhecedor das leis da economia e direitos dos cidadãos, referencial do que decorre a construção do modelo denominado *liberal*,³¹⁶ sistema político e econômico que difunde o mercado e os fenômenos naturais como critérios à constituição da realidade e da liberdade. Das premissas expostas, necessário advertir que, assim como a liberdade³¹⁷ humana desorientada converte-se em licenciosidade destrutora da própria liberdade, o mercado, formado e guiado por interesses

³¹⁵Gusmão lançou, em 1685 (oito anos antes da obra pedagógica de Locke), uma obra sobre a “*Arte de criar bem os filhos...*”. Gusmão teria influenciado Locke? Semelhanças são apontadas por Tambara e Ghiggi, responsáveis por fac-símile e apresentação (2000) do texto de Gusmão. Por sua vez, o texto de Locke está sendo traduzido da versão original inglesa e publicado em Cadernos de Educação (a partir do n.13 e por *Partes*) da FAL/UFPEL, sob a responsabilidade de Avelino Oliveira e Gomercindo Ghiggi.

³¹⁶O liberalismo, clássica opção revolucionária adotada pela burguesia para impor-se aos modelos de organização feudal, hoje atualiza-se e coloca-se como *neoliberalismo* que “*introduz a exclusão social, o desemprego crônico, a hegemonia cultural anglo-saxônica, o consumismo como sentido de vida, a violência como atração artística, a pornografia como apelo mercadológico, a despoliticização como virtude e a ‘des-historização’ do tempo como forma de erradicar do coração humano as utopias (...)*” (Frei Betto, 1998:1). Esse é o jeito de ser do neoliberalismo, hoje já em crise, conforme Sader e Gentili (1998 e 1999).

³¹⁷A desorientação assemelha-se ao que ocorreu com parte da geração 68: ficou sem saber o que fazer com tanta liberdade (que pensava ter conquistado). Houve o enfraquecimento do projeto de luta por *condições de igualdade* entre as pessoas, a partir do que foi consolidada a ideologia da defesa de interesses individuais exacerbados. Muitos pais ficaram sem saber o que fazer com a liberdade que conquistaram: viram-se em posição de quem conquistou liberdade e a promoveram aos filhos, mas não conseguiram trabalhar *limites e respeito*. A autoridade acaba comprometida. Abolem a repressão mas não conseguem avançar em diálogo, como instância construtora da humanidade nos humanos, promovedores da

e desejos de pessoas entregues à própria sorte, converte-se em dominação e abusos diversos. As regras que orientam a liberdade pessoal deveriam guiar o mercado à justiça e à solidariedade. Mas, submetido à oferta e à procura, como fica, por exemplo, o trabalho, senão tratado como mercadoria? Economia e mercado devem servir aos humanos e não o contrário. Alheio a horizontes éticos e metafísicos, tal modelo tem dificuldades de dar tratamento teórico-prático à liberdade. A contenda coloca-se em relação às condições a partir das quais as pessoas põem-se em ação. Fundamentar a instituição da luta por liberdade, pela minimização do estado em assuntos de consciência: esta foi a tarefa de Locke, que acabou patrocinando a conquista de espaços que o sistema liberal-capitalista necessitava para impor-se como modelo político-econômico. Por isso, tolerância e liberdade de ação à classe burguesa, à ação em geral e, particularmente à direção social, ganham centralidade em Locke. À educação está reservada a tarefa de formar o homem na direção de novo comportamento: à liberdade e tolerância, sempre em função de interesses de classe. Locke oferece bases para que, nos séculos seguintes, lutas e conquistas ligadas à liberdade se realizem. A liberdade econômica, intelectual, social, exterior, por oportunidades iguais, desde a declaração formal que já havia, é combate do qual sai um vencedor: o modelo hegemônico patrocinado por grupos humanos em relação de poder favorável, que têm na sua capacidade de atualização permanente a manutenção do estado vigente. De caráter essencialmente individualista, as bases que o liberalismo oferece ao mundo fundamentam-se na liberdade das pessoas, no rigoroso jogo das leis da *seleção natural*. É provável a correção da assertiva a respeito de Locke: admite que as regras que orientam a liberdade pessoal podem orientar também o mercado para a igualdade. Não foi o que ocorreu: o que se verificou foi a luta de humanos contra humanos. Embora Locke tematize referência revolucionária pela experiência e razão, características próprias dos humanos na organização da vida, a sua proposta torna-se base de sustentação da autoridade burguesa, conferindo-lhe falsa legitimidade para exercer poder sobre outras classes. Não obstante a crítica possível, Locke oferece ao mundo referências revolucionárias para pensar as relações humanas, influenciando pedagogos, incluindo Freire, não apenas acerca da defesa intransigente da liberdade, mas de sua própria materialização histórica, o que permite acreditar em sua possibilidade, mesmo de maneira apenas progressiva.

3.2. Rousseau: a autoridade da vontade geral e da formação pela experiência

Desde muito cedo, Rousseau, marcado pela pobreza, viveu livre das disciplinas

clássicas e imposição das luzes racionalistas. A sua formação deu-se acentuadamente de maneira autodidata. Viajando por países diversos, descobriu que o homem encontra-se preso a um modelo de organização social negador da humanidade, razão pela qual suas obras foram consideradas subversivas e obrigado ao exílio. Tendo a história das comunidades como de servidão, busca, pelo *contrato*, assegurar o estabelecimento das condições de possibilidade de uma sociedade legítima, onde a liberdade e a igualdade políticas ganham centralidade. Discute as situações em que é legítimo obedecer, as condições da liberdade na sociedade e a possibilidade de conciliar liberdade e obediência. Conclui afirmando que o legítimo é obedecer às leis quando são a expressão da *vontade geral*,³¹⁸ situação em que obedecer às leis é obedecer a si mesmo. A escravidão consiste na obediência à vontade do outro (Rousseau, 1983). Essa é a condição de possibilidade à instalação da autoridade política, pedagógica e moral, quando uma questão parece central: é a oposição entre natureza e sociedade. O homem é livre por natureza, independente de sua vontade, mas a história, realização humana, tem diminuído grandemente essa dimensão. É necessário trabalhar para reconciliar natureza e história. O estado deve ser estruturado de acordo com a natureza. Observando as leis da natureza, o homem encontra uma vida auto-suficiente, regulada por moral natural, que possibilita a satisfação das necessidades básicas por meio do equilíbrio entre o meio e os humanos. É deste estado original e primevo que o homem desenvolve as primeiras sociedades familiares, onde o indivíduo pode realizar-se plenamente como ser social, abandonando o embrutecimento natural, mantendo-se vinculado às suas necessidades. A origem dos males da civilização reside no crescimento das formações primitivas, com aparecimento da propriedade privada, central motivo do surgimento de uma forma degenerada de conduta moral, onde o egoísmo e o desejo de posse tornaram-se forças motoras nas vidas dos indivíduos. Tomando a propriedade como conceito que limita a atuação política a seus detentores, o público com primazia sobre o individual e a educação a serviço das virtudes sociais, para Rousseau uma coisa é a natureza e direito derivado; outra, é a ausência de qualquer ordenação. Há que reconstituir o *estado originário* onde cada um estará submetido à *vontade geral*. A reconciliação proposta é obra da política e da educação. A lei, fruto da educação moral, deverá manter a liberdade, o direito e o dever de cada um, justificando a autoridade política e pedagógica. A autoridade será legítima se a serviço da libertação, como forma de manutenção do bem público. É pela presença da autoridade que cada indivíduo estará a serviço da sua vontade.

³¹⁸Como em Kant, vontade geral constitui “o princípio crítico-normativo supremo de toda a legalidade positiva” (Marzá, 1993:74).

Em termos epistemológicos, Rousseau busca superar constructos iluministas, optando, não pela razão abstrata, mas pelo costume, sentimento e experiência, servindo-se da reflexão de Locke a respeito. Argumenta que o domínio da razão não deu conta do projeto de aumentar a moralidade e a felicidade do homem, tornando-o infiel e egoísta em sua íntima natureza. Cita a propriedade privada, a divisão do trabalho e de classes e as más paixões como frutos do Iluminismo, embora admita que a razão pode orientar os impulsos e a liberdade. O homem nasce livre. Para manter-se livre obriga-se a contratar com os outros. Os contratos serão desfeitos se os responsáveis pela sua organização tornarem-se déspotas. A crítica de Rousseau à organização social vigente oscila entre a defesa de livre individualismo e modelo coletivo de organização social. Embora não pretenda produzir regressão à sociedade primitiva, procura manter o resguardo de valores inatos, decorrendo apaixonada defesa da democracia direta, embora inimiga da liberdade particular, procurando elaborar um pensamento voltado à construção de teorias reguladoras da educação e da política. O desenvolvimento humano de acordo com a natureza é tarefa da educação, o que exige conhecimento das leis psicológicas e do desenvolvimento dos educandos. O respeito à individualidade de cada educando pela observância das leis da natureza é critério central para pensar a educação. É por essa razão que a educação deve dar-se em função do desenvolvimento da criança, de suas aptidões e interesses, processo no qual o educador realiza intervenções apenas quando necessário, respeitando seu curso natural. É assim que aparece um conceito de humano conformado às leis da natureza, reconhecido como *primitivamente bom*.

Quanto à origem da autoridade, a discussão aparece explícita no *Contrato Social*. Rousseau afirma: “visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade (...)” Para o autor, “se um particular (...) pode alienar sua liberdade e tornar-se escravo de um senhor, por que não o poderia fazer todo um povo tornar-se súdito de um rei?” (1983:26) A isso relacionada, Rousseau reflete a problemática da liberdade, afirmando que se “... quisermos saber no que consiste (...) o maior de todos os bens (...) verificar-se-á que se resume nestes dois objetivos (...): a liberdade e a igualdade. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela” (id:66). O indivíduo é livre enquanto o coletivo, organizado pelo bom governo, é por todos respeitado. É tanto mais livre quanto mais sólida for a organização social. Indagando-se a respeito da liberdade dos que se opõem às leis não consentidas mas que a elas devem submeter-se, Rousseau afirma

que a questão não está bem proposta: o “*cidadão consente todas as leis, mesmo as aprovadas contra sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a (...) geral*”, pela qual os cidadãos são livres. Por ocasião da consulta sobre uma lei “*o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se estão ou não de acordo com a vontade geral que é a deles...*” (id:120-1). Rousseau previne: o poder soberano, por mais absoluto que seja, não pode ultrapassar os limites impostos pelas convenções gerais, estas, sim, soberanas em relação à definição, colocando à disposição de cada indivíduo o direito de dispor de tudo quanto foi fixado por tais convenções, no nível da propriedade ou da liberdade. A partir do *contrato*, há o processo em que cada indivíduo aliena algo de si. É o que Rousseau defende quando afirma: “*relativamente a quanto, pelo pacto (...), cada um aliena de seu poder, (...) bens e (...) liberdade, (...) representa tão-só aquela parte de tudo isso cujo uso interessa à comunidade*” (id:48), admitindo que só o soberano tem poderes para julgar tal importância. Mesmo assim garante: a natureza humana é liberdade, o que implica que “*renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia*”, renúncia que “*não se compadece com a natureza do homem, e destitui-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade (...) é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites*” (id:27).

Como acima penso ter declarado, há em Rousseau uma intencionalidade educativa onde a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre, para recuperar o *homem primitivo e natural* e pensá-lo em sua relação social. Da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade, Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano: o que tem valor permanente e substantivo, que é necessário. É principal pensar o humanismo para compreender a natureza humana. Os homens têm a comum vocação à humanidade. Nesta perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca sem o que o homem perde a dimensão que o distingue: a liberdade, não ilimitada, mas regulada pela necessidade, por condições naturais e por obediências sociais, estabelecidas por contrato. A tensão entre liberdade e autoridade põe o autor em situação paradoxal. É o que defende Matos ao afirmar que “*...Rousseau expressa claramente o paradoxo, presente no ideal educativo de ‘humanidade livre’ e de ‘liberdade situada’, realizada concretamente ou condicionada no ‘pacto social’*” (1979:73). É nessa tensão que se coloca a *atividade* como princípio fundamental da sua pedagogia: a idéia de aprendizagem associada à experiência. Defendendo a tese da importância da curiosidade do educando, o autor aposta no contato

intenso com a natureza para que tal ocorra. É assim que a educação não será instância encarregada de preparar a criança para o futuro, mas a própria vida pela construção de ambientes de liberdade, deixando ao educador o papel de acompanhante do educando, revelando explícita intencionalidade de formação humana, mantendo ao humano a competência de constituir seus membros. Rousseau avança em sua concepção de liberdade e autoridade, agregando sua preocupação com a autonomia, ao afirmar que *“o único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se entende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade.”* O homem livre *“só quer o que pode e faz o que lhe apraz (...)”* (Rousseau, 1992:67). Reconhece a liberdade limitada a que é submetida a criança desde o início de sua vida, o que o leva a defender a tese da não imposição ou interferência na infância: *“... quem não vê que a fraqueza da primeira infância acorrenta a criança (...), que é bárbaro acrescentar a tal sujeição a de nossos caprichos, arrancando-lhe uma liberdade tão limitada de que tão pouco pode abusar e que é tão pouco útil a nós, como a ela, a privarmos?”* (id:73) Reconhecendo em Rousseau perspectivas de formação atrelada às leis da natureza, é fundamental destacar que o autor propõe liberdade com regramento. A respeito, tecendo crítica aos modelos institucionalizados de formação, afirma: *“experimentaram todos os instrumentos, menos um, o único (...) que pode dar resultado: a liberdade bem regrada. Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la (...)”* (id:77-8). O principal é educar para a liberdade e não à domesticação, incutindo forças e não hábitos de sujeição, respeitando a originalidade das pessoas: *“não é nem a (...) servil submissão do escravo nem o tom imperioso de um senhor; é uma modesta confiança em seu semelhante, é a nobre (...) doçura de um ser livre, mas sensível e frágil, que implora a assistência de um ser livre, mas forte e benevolente.”* E recomenda deixar o indivíduo sozinho em liberdade *“... e vede-o atuar sem nada lhe dizer; olhai o que fará e como fará. Não tendo necessidade de se provar a si mesmo que é livre, nada faz avoadamente, nem para fazer um ato de poder sobre si mesmo: não sabe que é sempre senhor de si?”* (id:168) O respeito à individualidade de cada educando, pela observância às leis da natureza, é princípio para pensar a educação, que deve ser realizada em função do desenvolvimento, aptidões e interesses da criança. O educador deve saber acompanhar o desenvolvimento da criança realizando intervenções apenas quando necessário, respeitando o seu desenvolvimento natural, o que permite afirmar que a obra pedagógica de Rousseau é a primeira grande tentativa de oposição à pedagogia essencialista e elaboração de elementos da pedagogia da existência. Preparar a criança para o futuro não deve ser objetivo primordial da educação, mas deve ser (a educação) a própria vida da criança.

Rousseau revela em seus textos a histórica tensão entre liberdade e autoridade, a partir de sua concepção de natureza e da necessária organização dos humanos em sociedade, em compulsória convivência livre limitada, o que o leva a justificar que existem ocasiões em que “*a severidade é necessária em relação às crianças*”, quando os “*bons costumes são atacados, ou quando se trata de corrigir os maus*” (sd:57). É a mesma tensão que explicita em seu projeto de formação, onde há interferência humana e garantia de que é tarefa da espécie, como tenho tentado expor a partir de pensadores com os quais tenho buscado dialogar. Particularmente influente na obra freireana, bastante por meio de Dewey, Rousseau indica caminhos para dar organicidade à vida humana, bastante atônita no tempo em que escreveu suas reflexões. Falo da obra de Rousseau *influyente* nos estudos freireanos porque a tensão entre liberdade e autoridade em ambos é explícita. A autoridade epistêmica e moral que aparece tematizada em Rousseau, fundamentalmente baseada na experiência e no respeito às competências que o humano é capaz descobrir, está presente na proposta de construção do conhecimento e da moralidade em Freire, e isso possibilita aproximações. Leituras banalizadas tomam de Rousseau a idéia de que a liberdade é incompatível com a autoridade. Rousseau, lido a partir de sua base filosófica, busca preservar a liberdade sem sacrificar a autoridade, pela teoria do contrato, não como *essência natural*, mas fruto da vontade de homens livres que fazem acordos para possibilitar a convivência. As regras acordadas são objeto do contrato, assumidas por livre acordo entre os envolvidos. A autoridade, não tirânica, surge e tem sentido tão-só para garantir o cumprimento do acordado, concepção bem próxima às conceituações das produzidas pelas professoras do PFPL. O exercício da autoridade do professor, então, dá-se em função dos interesses dos alunos, face à constituição da sua autonomia. Obedecer à autoridade não nega a liberdade de quem obedece. O que em Freire declara-se substantiva é a autoridade política, produção histórica de pessoas em relação, como cito adiante.

3.3. Kant e a autoridade da razão: o imperativo moral e educação

Retomar Kant, como vigoroso representante da filosofia idealista, ante reflexões epistemológicas e pedagógicas, é desafio e tem importância principal à educação quando a discussão refere-se à relação entre autoridade e liberdade. A investigação ganha sentido na medida em que, na perspectiva kantiana, adquire prioridade a “*subjetividade do conhecer*”, pela sobreposição do sujeito ao objeto. A relação sujeito-objeto (objeto de conhecimento), o conseqüente modo de produção do saber e os próprios resultados do processo epistemológico, têm importância pedagógica enquanto fundamentam projeto de sociedade

e de formação humana. A ordem é retomar reflexões pedagógicas de Kant a partir de suas incursões pedagógicas, a fim de entender a constituição do imperativo moral que recai sobre o indivíduo. “O *homem não pode tornar-se homem senão pela educação*” (Kant, 1966:73), é a máxima que expõe a importância da reflexão pedagógica de Kant. Como filósofo, Kant escreve sobre educação e sobre processos de escolarização. Na medida em que vê o homem como autor da construção da realidade, elabora concepção desdogmatizadora da autoridade. Segundo a proposta burguesa de elaboração de referências para pensar o mundo, não mais em princípios de autoridade fora das possibilidades humanas, Kant conclama à ousadia de usar a razão como autoridade para organizar a vida, devendo renunciar a argumentação metafísica e dogmática, decorrendo o imperativo do abandono da *preguiça* e da *covardia*, atitudes impeditivas do projeto de afirmação do homem capaz de compreender o mundo e construí-lo. É por esse reconhecimento que sobre o humano recaem responsabilidades, particularmente quanto ao desenvolvimento de sua natureza. Trata-se de formação do homem para *atualizar* esse objetivo central da história da humanidade. A questão-problema é se é possível coexistir disciplinamento a toda a formação e acesso à liberdade (“*fazer uso público de sua razão ...*”, Kant: 1985:104, quando *esclarecimento* e *liberdade* caminham juntos; quando o *entendimento* é legislador, gerador de formas e categorias e a razão é a dimensão que possibilita ao homem discursar sobre as coisas), expressão última da maioridade humana. O imperativo à ousadia de saber kantiano, conclamando os homens a que não tenham medo de saber, desafiando conformismos, pela coragem de “*servir-se do próprio entendimento*”, sem depender de alguém para dirigir a consciência (id:100 e ss), sob parâmetros políticos e epistemológicos diferenciados, é recorrente em Freire, quando o diálogo ganha centralidade.³¹⁹ Assim, em tempos de redescoberta do singular no humano, sem individualizações, é fundamental revisitar o imperativo moral kantiano como possibilidade de construção de instâncias de diálogo em relação de totalidade, para enfrentamento de problemas com os quais a humanidade se depara. A possibilidade da universalização de princípios para a ação e a sua pragmaticidade é o que merece atenção em Kant. Uma das questões centrais, para além de relações pedagógicas em processos formativos, é o problema do mundo que depende do homem

³¹⁹ Falando de processos pedagógicos e correspondente crítica, não raro nos damos o direito de pensar que as teorias estão ultrapassadas justamente porque não resolveram os problemas do tempo em que foram produzidas ou do tempo de quem fez a crítica. Defendo a tese da revisitação epistemológica e pedagógica de autores diversos como instância de *crítica* e referência à ação propositiva. As soluções crítico-sociais ou da teoria crítica da educação, mesmo sem abandoná-las, não têm sido suficientemente consistentes no encaminhamento de discussões e alternativas aos problemas educacionais que o mundo atual enfrenta

para ser construído. A educação deve desenvolver-se em plena sintonia com a realidade imediatamente vivida para ser transformada.

No tempo de Kant, professores universitários (de filosofia) ocupavam periodicamente cátedras de pedagogia. Terá sido esta a única razão que levou Kant a escrever sua obra pedagógica? Parece que não se considerada a afirmação de que *“o homem só pode tornar-se homem pela educação”*. O humano é o que a educação faz dele. As disposições para ser homem devem ser praticadas, o homem deve ser educado, decorrendo como necessário um conjunto de estratégias que devem ser desenvolvidas para que tal ocorra, revelando a intencionalidade educativa em sua construção filosófico-moral. A sua obra pedagógica constitui-se de discussões sobre disciplina, cultura, civilidade e moralidade, esta como fim último da educação. A educação refere-se aos cuidados (física) e à formação (espiritual). Embora negativa, a disciplina para Kant é componente necessário à manutenção do princípio de humanidade no homem: *“a disciplina é o que impede o homem de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais (...) Mas (...) é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação”* (Kant, 1996:12). Da disciplina, desde cedo, à instrução, o homem forma-se para o que lhe é próprio, a liberdade que não é garantida sem a formação: *“assim é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda vida”* (id:13-4). Como a educação só pode ser desenvolvida de um homem para outro, a falta da disciplina e da instrução de qualidade pode significar a má formação de mestres encarregados da educação de educandos. A natureza humana é desenvolvida e aprimorada pela educação, até ao que convém à humanidade. Para Kant, os animais cumprem o seu destino espontaneamente. O homem é obrigado a tentar conseguir os seus fins, para o que necessita de um *conceito*, referência à ação formativa que deve sofrer ou praticar, o que se tornará ponto de partida para a educação. Uma das questões centrais de todo o processo formativo kantiano é: *“deve a educação do indivíduo imitar a cultura que a humanidade em geral recebe das gerações anteriores?”* (id:20) O filósofo responde: *“não (...) mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua destinação”* (id:22-3), a partir do que coloca-se em perspectiva teleológico-idealista. A não observância desse princípio ocasiona o que o autor chama de *mal*, cuja causa consiste em não submeter a natureza a normas. Portanto, a educação do homem deve considerar a formação direcionada à escolha de bons fins, que são os *“(...) aprovados necessariamente por todos e que*

podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um". Isso deve ser feito tendo em vista a autonomia humana que *"pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado"* (id:27). Em Kant, a formação à universalidade moral é o que pode dar autonomia ao homem, conforme afirma Martini: *"na medida em que a experiência educativa é orientada pela liberdade como busca da autonomia, da emancipação e do esclarecimento do homem, perfaç-se o liame entre a experiência histórica, a política e a educação"* (1993:111). O projeto kantiano é uma referência (ante dificuldades que a sociedade atual enfrenta para constituir instâncias de fala e diálogo) para que as pessoas possam refletir acerca do presente, constituindo, quiçá, novos pactos e extraindo princípios de ação. A escola pode, então, trabalhar com o princípio kantiano da ação moral sempre que universalizável. Mesmo permeado pelo caráter formalista e individualista, penso na máxima kantiana como desafiadora a propostas dialógicas, vigorosa para levar humanos à reflexão em torno do que praticam. Kant alerta para problemas que tal proposta pode ocasionar, aliás questão central deste trabalho, quando coloca-se ante a necessária intervenção de humanos sobre outros, sob o imperativo da garantia da liberdade, quando o desafio é *"poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade."* O constrangimento *"é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade"* (1996:34). Para Kant, não é suficiente demonstrar que o mundo é tão-só uma teia de fenômenos, *"cuja coerência só pode ser expressa na atividade transcendental do 'eu'. É preciso que o mundo assim concebido se incline perante a actividade absoluta do espírito que é a vontade moral e liberdade"* (Decassé, 1947:90).

Uma das razões que me fazem retomar Kant neste trabalho é a aproximação possível entre a teoria do imperativo moral³²⁰ e a construção pedagógica freireana sobre a necessária constituição da autoridade. Acompanho Freire quando afirma que é experimentando-se como sujeito moral que as pessoas vão assumindo *"os limites necessários à liberdade"* e não por *coações e ameaças*. O problema é que quem desrespeita a liberdade *"não limita sua autoridade. Autoritário é o que não se preocupa com o selo moral no comportamento do sujeito (...) a quem sua prescrição se dirige. A ele ou a ela lhe basta a palavra de ordem (...)"*. Coerente, Freire continua: *"pouco se lhe dá saber até que ponto a obediência conseguida resulta de uma adesão da liberdade que, a pouco e pouco, reconhecendo a validade ética da norma a assume."* É assim que *"o autoritarismo é imoral. O autoritário ou autoritária nega não só a liberdade dos outros mas também a sua, ao transformá-*

³²⁰Kant coloca a moralidade como fim da educação, reclamando *centralidade* à disciplina e à autoridade. O processo educativo, assim, contempla quatro dimensões: a disciplina (freio na animalidade), a instrução (a cultura), a educação para

lo no direito imoral de esmagar as outras liberdades”, pois exige obediência incontestável, materializada pelo temor ou pelo castigo. Freire admite que a assunção séria e verdadeira ao limite só se dará pelo “*sujeito livre da razão do ser moral do mesmo. A exterioridade do limite só se autentica quando se converte em interioridade. A autoridade externa há de ser introjetada, tornando-se assim autoridade interna.*” Conclui lembrando que com o afirmado acima não quer “*dizer que a autoridade que confronta a situação em que a liberdade se recusa a assumir o limite necessário a ela cruze os braços e deixe que as coisas fiquem como estão*”, capitulação que torna a autoridade “*licenciosa e, dessa forma, anulando-se como autoridade, em nada contribui para a autenticidade da liberdade*” (Freire, 1994a:188-9). As diferenças político-pedagógicas entre Freire e Kant (social/individual) não impedem aproximações quanto à constituição das condições da liberdade. Kant defende a liberdade desde a infância, destacando uma condição: deve-se mostrar ao aprendiz que ele pode conseguir seus propósitos desde que os outros conquistem os seus, transformando a *animalidade em humanidade* através do desenvolvimento da razão (objetivo que não é atingido por instinto mas ajuda). Essa é a educação para a liberdade. Quando se trata de *dever (consciência do dever)*, Kant afirma que o imperativo é levar as crianças a conhecer os princípios (a partir de uma “*teoria*” pedagógica, destacando sempre um “*ideal*” a ser buscado) a partir dos quais devem agir, apostando que adquiram o gosto e o desejo para tal e busquem por si mesmas tais conhecimentos. Portanto, “*a cultura moral deve fundar-se sobre máximas, não sobre a disciplina*” (Kant, 1996:80). É a experiência da liberdade com limites, lembrada por Freire, que é condição histórica com a qual os humanos vivem e buscam superar-se a cada dia. Em Kant, a formação moral ou da razão é fundamental à correta elaboração das leis que devem reger o mundo da finalidade, tarefa da educação. Na dimensão epistemológica, da mesma forma, a formação do indivíduo é fundamental para superar o empirismo e o racionalismo clássicos, condição de possibilidade para que se possa “*atribuir ao sujeito o trabalho de construção do objeto do conhecimento*” (Freitag, 1991:47). Eis a tarefa da educação: para um espírito disciplinado e capaz de compreender e superar os limites humanos do conhecimento à necessária formação. As reflexões em torno do *como devo e como posso agir* remetem o indivíduo ao campo da formação. É um processo que tem a centralidade na formação do espírito epistemológico-moral: parte de reflexões em torno das condições de possibilidade do conhecimento, sobre como os humanos devem agir, julgar a verdade dos fatos e dos conceitos, julgar a própria ação e a dos outros, levando Kant a apontar à necessidade do “*caminho crítico*” permanente para “*satisfazer plenamente a razão humana*” (Kant, 1983:415),

o refinamento do homem e a moralidade ou a constituição da capacidade de escolher *fins bons*.

admitindo revisões ou complementos às suas idéias. Tranqüilo, portanto, ao saber do não-dogmatismo kantiano ante suas próprias conclusões, posso retomar a questão principal deste trabalho, a partir de Kant: o seu ponto de partida é crítico. As próprias considerações kantianas mostram que há um caminho crítico a percorrer, o que torna fundamental destacar os limites de cada reflexão. Embora considerando, em vários momentos de seus escritos, que certos assuntos com ele estavam resolvidos, Kant merece abertura crítica de quem reflete a problemática humana em geral e, em particular, os problemas do conhecimento e da pedagogia. O mérito de Kant é ter entendido que a mente humana deve ser crítica diante de si mesma para chegar a conclusões válidas. A crítica é condição do filosofar. A tarefa filosófica é a constante (re)colocação de problemas que se apresentam aos humanos em cada época, visto que o questionamento é a base do progresso humano, aliás, tarefa pedagógica da sociedade, enquanto condição de possibilidade à liberdade pela maioria dos homens. É a explicitação da competência da espécie no papel formativo. A influência de Kant sobre pensadores e pedagogos seguintes é sentida. Piaget, por exemplo, reforça a tese da moralidade, condição de possibilidade ao relacionamento humano possível. O homem, tornando-se moral, relaciona-se *moralmente* com os outros. As relações entre indivíduos dão-se na medida do respeito à lei moral que há no outro (Piaget, 1994). E é o que aparece em Freire, conforme tento mostrar neste texto.

Mas Kant, embora defensor do respeito absoluto ao homem, contribui para o ideário burguês: pela lei moral, a autonomia da pura razão prática, a liberdade, possibilitando a suspensão de concepções e ações com base em opiniões ou na fé em autoridades constituídas. A liberdade surge pela razão e não mais pela autoridade da relação histórica, com a Igreja e com o Estado, amarras que o próprio Lutero ajudou a desfazer. Nada há de obrigatório que recaia sobre a humanidade que não tenha sido racionalmente reconhecido pelos humanos. Kant, recusando-se a colocar a realidade objetiva ou os objetos do conhecimento como centro, centralizou a razão. E, como afirma Horkheimer, “a teoria de que o indivíduo seria, ele mesmo, o autor de seu destino, que sem dúvida só nos anos 30 do século XIX na Inglaterra liberal revelou inteiramente o seu conteúdo social, encontrou, já nos séculos anteriores, sua expressão adequada na falta de piedade com que os pobres eram comprimidos nas minas e manufaturas” (1990:203). Essa é a crítica a Kant: recupera e critica a moral tradicional, clássica, mas submete os humanos a viverem condutas fundadas em imperativos universais. Embora aparentemente a referência conceitual burguesa tenha liberado o homem para agir ante forças mágicas, metafísicas e teológicas, parece que se tornou escravo do egoísmo e de

desejo, bases à dominação do próprio homem e da natureza em geral. O homem passa a enfrentar situações que o colocam novamente na condição de refém da autoridade, a quem deve, cega e servilmente, obedecer: a razão. *“A sujeição às condições econômicas dadas que o trabalhador aceita no contrato livre e, ao mesmo tempo, a sujeição à vontade particular do empresário; o trabalhador, ao admitir a autoridade dos fatos econômicos, reconhece de fato a posição de mando e a autoridade do empresário”* (id:205). É uma nova submissão à vontade alheia e a liberdade vira ideologia enquanto *aparência necessária*, esvaziando também o conceito de autoridade burguês, a partir do que a contestação ao império da autoridade pode tornar-se vigorosa. Assim, a construção burguesa tem um produto para expor: *“é o próprio indivíduo, que se sente livre, mas reconhece serem inalteráveis os fatos socialmente condicionados, e persegue seus próprios interesses com base na realidade dada”* (id:209).

3.4. Hegel e a autoridade da educação na realização da História

O idealismo alemão pode ser considerado uma tentativa de compreensão racional da Revolução Francesa. Filósofos como Kant, Fichte, Schelling e Hegel escreveram seus sistemas filosóficos também inspirados no desafio oriundo da França: repensar e reestruturar o estado e a sociedade em *“bases racionais, de modo que as Instituições sociais e políticas se ajustassem à liberdade e aos interesses do indivíduo (...) A situação do homem no mundo, seu trabalho e lazer, deveriam (...) depender de sua própria atividade racional livre e não de qualquer autoridade externa”* (Marcuse, 1978:17). Esta é a saudação feita pelo idealismo alemão à revolução francesa, que abolira o absolutismo medievo e implantara um sistema econômico e político à classe média burguesa, como já acontecera na Inglaterra. A industrialização era saudada como uma realização da razão, capaz de conduzir os homens à felicidade. Os filósofos idealistas alemães desenvolveram tal reflexão porque a Alemanha havia estagnado ante Inglaterra e França que já haviam realizado revoluções e transformações sociais decorrentes. Enquanto a Revolução Francesa praticava a liberdade, ao idealismo alemão restava ocupar-se da sua idéia. A Revolução Francesa proclamou o poder da razão sobre a realidade. A preocupação passou a ser a compreensão de um tipo de sociedade racional e a elaboração do conceito de razão que *“está no cerne da filosofia de Hegel (...) que sustentava que o pensamento filosófico nada pressupõe além da razão, que a história trata da razão, e somente da razão”* (Marcuse, 1978:18). Hegel não toma a razão ligada a puro conceito metafísico, buscando, embora a partir da *idéia*, a construção de uma vida livre e racional. A Revolução Francesa inspira Hegel a pensar que o homem é capaz de confiar no seu espírito e submeter a realidade aos critérios da razão. O homem dispõe-se e é capaz de organizar a realidade a

partir de exigências do pensamento racional, livre, e não se acomodar ao existente. É o pensamento que deve governar a realidade. Hegel evitou partir dos fatos, como filósofos materialistas franceses haviam procedido. Há um elemento fundante que pode diminuir graves conseqüências que se originariam se considerada radicalmente a afirmação de que o pensamento determina a realidade: é o fato de ter percebido o homem não simples individualidade biológica, mas produto histórico, criação do processo social no qual os humanos nascem, vivem e morrem. Influenciado por filósofos gregos como Heráclito (Heidegger, 1971, texto "Hegel e os Gregos":109-125), Hegel refletiu os elementos contraditórios na unidade representada pelas coisas. A contradição existe em todas as coisas. O segredo para chegar à verdade está na apreensão do caráter das contradições, o que leva Hegel a conceber o método dialético. Se há luta entre opostos, isso revela o seu movimento, originado das contradições. É assim que Hegel introduz em seu sistema um elemento revolucionário: o conceito de negação, questionando tudo o que parece acabado e pronto. As contradições, pela negação da tese (antítese), provocam rupturas e, após, o equilíbrio retorna, qualitativamente diferente (síntese). Assim, Hegel desenvolveu uma concepção do *real* como razão e história, reestruturou a *dialética* e estabeleceu a *autoconsciência* filosófica como momento culminante da história do mundo. O problema³²¹ é que Hegel tomou a *existência dos contrários* no plano da Idéia, ou seja, a forma ou a idéia do homem que a pensa define a realidade. O filósofo alemão insere a dialética numa totalidade acabada ou idéia absoluta. A novidade está no fato de Hegel privilegiar a temporalidade, a história. O seu sistema tenta pensar o devir, a fluidez, como própria do absoluto. É com essa concepção metodológica que Hegel busca *superar dialeticamente* a lógica formal de Aristóteles e a lógica transcendental de Kant. A primeira porque, embora seu valor à análise formal das coisas, não serve para avaliar o concreto: o pensamento e as coisas estão sob as leis concretas e dinâmicas de um devir externo. A lógica kantiana Hegel a refuta porque, em lugar de *superar*, aprofunda a separação entre leis do pensamento e das coisas. A história é progresso. Tudo o que acontece é a história do Espírito Universal desenvolvendo-se e realizando-se, por etapas, buscando a plena consciência de si. No início, o Espírito é estranho a si, *alienado*. Com o tempo torna-se liberdade e consciência, realizando-se pela história que os homens realizam. Cada um e cada povo deve procurar realizar uma etapa desse progresso do Espírito. Triunfará a Civilização que melhor exprimir o Espírito. O

³²¹A existência dos contrários tomada pela "idéia", provocará Marx e o levará à *esquerda hegeliana*.

reino do Espírito é criado pelo homem, pois aparece após a criação da natureza. O homem, aparecendo depois da criação da natureza, constituindo-se o oposto do mundo natural, tem, para si, a tarefa da construção do reino do Espírito, o qual abarca tudo o que ao humano interessa. O homem atua nele e é, ao mesmo tempo, condição de atuação do Espírito. A liberdade, enquanto consciência da necessidade, é o único fim do Espírito. Por isso, a substância do Espírito é a liberdade do sujeito na medida em que se propõe fins universais. Do exposto é possível concluir: se a liberdade hegeliana encontra-se no espírito que se realiza na história, a autoridade encontra-se em processos formativos a partir do que os homens, conhecendo o Espírito Absoluto e as Idéias, procuram realizá-los na história. É assim que os indivíduos podem ultrapassar seus interesses imediatos e particulares aprendendo a participar da vida comunitária. A liberdade depende da capacidade de inserção na vida universal. A formação necessária à realização do objetivo ontológico hegeliano possibilita questionar: como o indivíduo, subjetivo, não consciente do espírito comum necessário ao povo, chega ao estágio consciente, tornando-se partícipe do *espírito do povo*, realização do Espírito Absoluto? Hegel é um intérprete da história e espera que os políticos organizem processos a partir dos quais os indivíduos, ainda não conscientes da ação racional, cheguem a tal estágio e cumpram sua missão histórica, juntamente com os outros: cada um realize um momento da autoconsciência da liberdade.

A importância de Hegel para a educação não tem origem exclusiva em suas idéias pedagógicas, mas especialmente em suas reflexões filosóficas e políticas. Tendo influenciado o surgimento tanto de ditaduras de esquerda quanto de direita, Hegel é fundamental à compreensão da estruturação de regimes políticos, do que decorre sua importância à educação. Os homens vivem por idéias, por elas são governados e lutam por realizá-las. Há uma declarada intenção idealista na formação dos homens, para o que há um critério: não são as condições em que os homens se encontram que determinam sua conduta. Hegel tem o universo como um grande sistema de processos ou idéias em eterna mudança. Nas obras *A Filosofia do Direito e Filosofia da História* o autor mostra como o processo evolutivo do Espírito Universal pode progredir através de certo número de fases. O Estado corporifica o Espírito total ou ideal da humanidade, compartilhada por todos. É por esse caminho que Hegel elabora fundamentação para sua teoria educacional, sintonizada com o Idealismo Absoluto. A educação é o meio para espiritualizar o homem. O homem é o que deve ser pela educação e disciplina (1994:47 e ss). Tem de fazer-se a si mesmo como deve ser justamente porque é espírito; deve transformar a natureza a fim de

que se transforme num momento do Espírito e, assim, realize a *universalidade na diferença*. A educação só pode ser adquirida através do Estado, que representa a possibilidade de objetivação do Espírito. No Estado, o homem tem existência racional. Um indivíduo pode fazer do Estado um meio para alcançar interesses; mas o verdadeiro e legítimo é que cada um queira a coisa em si, abandonando o acidental. O homem deve tudo quanto é ao Estado; é no Estado que o homem encontra o fundamento à sua formação e ação, pois é a *representação objetiva* do Espírito Absoluto. Mas o Estado não absorve toda a personalidade do educando, apenas oferece condições e critérios para que este a desenvolva. Hegel (1995) afirma que a História Universal é a manifestação da vontade natural, a partir do que pode dar-se a educação da vontade para o universal. A consciência não é ensinada, não é mera educação ou consequência desta, mas desenvolvida pelo indivíduo. A educação hegeliana objetiva que o homem vá abandonando o eu em *estado subjetivo* e, objetivando-se, transforme-se com os que participam de um determinado povo, num momento do Espírito, construindo o *espírito comum*. Pela escola e pela educação em geral há que se buscar uma formação que garanta que os interesses individuais se submetam à razão que governa a história, para o que é indispensável que o indivíduo se sujeite a critérios de formação de personalidade, possibilitando-lhes participar da razão universal que governa a história, reflexão da qual Hegel extrai a sua proposta de *intervenção na formação humana* (Hegel, 1991). A formação integral que Hegel reivindica, já não tem o indivíduo ético kantiano como central, mas “(...) *um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais genuíno significado espiritual, isto é, como cultura e civilização*” (Cambí, 1999:428). Por isso, o indivíduo deve “(...) *percorre os degraus-de-formação-cultural do espírito universal(...)*” (Hegel, 1992:36).

Não obstante não ser objeto deste texto aprofundar a problemática da consciência em Hegel para entender, quiçá, a própria questão em Freire, vale lembrar Fiori e seu *encanto hegeliano*³²² em algum momento de sua produção e a afinidade pessoal e teórica deste com Freire. De passagem, é possível pensar Hegel como um dos inspiradores à elaboração do conceito freireano de consciência,³²³ pelo menos em sua formulação original? Arrisco

³²² (...) *eu me dediquei, longamente, em diálogos (...), à dialética hegeliana*” (Fiori, 1987:34) e “*meu pensamento itinerante (...)* buscou o segredo do mundo dentro do qual o homem faz história. Encontrei parte deste segredo no espírito que se objetiva como história e, aí, autodesvela-se como práxis *significante*” (id:51): são passagens que revelam, creio poder afirmar provisoriamente na forma de questionamento, influência hegeliana no texto de Fiori e, por correspondência, na obra de Freire.

³²³ A tese que circula por labirintos acadêmicos a favor da necessária passagem do paradigma da consciência ao da comunicação, creio não encontrar acolhida em Freire na justa medida da impossibilidade de sua separação. Em Freire a conscientização tem a comunicação como condição de possibilidade à sua realização. Consciência que não se dá por leituras equivocadas (tentaram *cavar* de Freire, a priori, um *projeto salvador* de elaboração do mundo), mas que acontece com

afirmar: sim, ao discutir a problemática da dialética e suas conexões com a consciência. Hegel trata a consciência a partir de *níveis* com o que encanta àqueles que pensam que formam pessoas num mundo repleto de contradições. Para o autor, a consciência é a condição de possibilidade à percepção do que acontece na história, o que se dá em três níveis. Em todos há consciência e acesso ao real, possibilitando ao indivíduo trânsito diferenciado à realidade. O nível da *consciência empírica* é o estágio do encantamento e do impressionamento com os dados da experiência. É um olhar preso às evidências, embora instantâneo de conhecimento. A reflexão de Hegel leva-nos ao cotidiano, à identificação de inúmeras situações e ao descarte de reflexões pelo justo motivo da não coincidência com o experienciado. A experiência determina o critério de verdade. O drama é o mundo das aparências e suas armadilhas, intencionadas ou não pelos humanos. O empirismo

a própria produção social que homens e mulheres vão experimentando, em desafios que enfrentam. Freire acolhe a crítica ao paradigma da consciência quando resume-se à razão subjetiva definidora da infalibilidade do conhecimento, o que torna imperativo instalar a *filosofia da desconfiança* pela qual é descoberta a dependência da razão à cultura, à economia e aos instintos. Temo que o rechaço ao paradigma da consciência deva-se ao fato de que o Terceiro Mundo *toma consciência* e *torna-se sujeito*, o que recomenda, às elites, menosprezar tal paradigma e acentuar o da linguagem: a convocação dá-se sem que as *bases materiais do diálogo* tenham sido alteradas, o que a torna, de novo, uma proposta monológica. Outrora falava-se no imperativo da *conscientização*, com certeza influenciados por trabalhos de Freire, teoria abandonada, talvez, antes da compreensão de sua mensagem. A desautorização da filosofia da consciência, particularmente por intelectuais outrora progressistas, cria *armadilhas* no campo teórico e na organização de práticas educativas transformadoras: pela via da *declaração e do texto pós-moderno*, a proposta de *destruturação* dos imperativos iluministas alugou, de maneira desautorizada e incompleta, a afirmação freireana de que “ninguém educa ninguém” ou ninguém conscientiza ninguém. Freire avança e afirma o imperativo da conscientização pela via da solidariedade, do diálogo e da comunhão, complemento *esquecido* por portadores da *verdade acadêmica*, mesmo a partir de moedico terreno *relativista*, que virou campo livre para a burguesia que necessitava firmar suas posições hegemônicas, não mais pela violência física mas simbólica. A ausência da produção do contraditório, mesmo junto aos movimentos populares, produziu a compreensão da inevitabilidade da desagregação e do fracasso na produção revolucionária. A agressão simbólica a identidades, culturas e alternativas de mudança passou a ser *estrada fácil* à cooptação de pessoas e organizações, contra a perspectiva de mudança essencial. Das reflexões expostas, retomo minha vida: fui conscientizado, conscientizei-me por *leituras* diversas do mundo da vida cotidiana e da *palavra escrita*, o que houve, afinal, comigo, a partir do que iniciei, junto a setores de *oposição* (na contramão à tendência familiar natural de acreditar que se deve apoiar, sempre, o constituído): a) olhar o mundo de outro jeito; b) buscar compreendê-lo a partir de referências teóricas que sinalizavam para elementos que ultrapassassem a *leitura imediata e comum* que era feita; c) e militar em movimentos cujo objeto eram propostas de mudança social? Descrevendo cenas de crianças pedintes em *sinaleiras* nas ruas de cidades brasileiras, analisando comportamentos de elites falando do aumento da violência, tão-só desde a *cultura da impunidade* que reina no país, Calligaris (refletindo o filme *A vida é Bela* e comparando-o com *Central do Brasil*) busca a compreensão do fenômeno da violência e ajuda a entender a condição de possibilidade para alguém entender o mundo em que vive (conscientização). A partir da cena de alguém dirigindo com seus filhos abordado por crianças pedintes, o autor fala que existem duas maneiras para pensar a questão: a primeira: “*imagine que suas crianças não sabem (...) das desigualdades da sociedade brasileira: como você vai evitar (...) atrapalhar a utopia tranqüila (...) em seus rebentos? Você poderia esconder a feitura do mundo atrás de uma pequena ficção que seria a prova de seu amor protetor: nessa ficção as crianças lá fora não são pobres, famintas, tristes. Não! é tudo só um jogo. Há o time da escola e o time da grana. O time da grana não deve abrir mão de nada, o da escola deve vender chibletes (...). Naturalmente o pai das crianças de rua (...) também conta para suas crianças que o país inteiro é de fato (...) cenário de um grande jogo (...) fazem parte do time que deve vender chibletes e pedir dinheiro. (...) Confinados (os filhos) em um conto de fadas, eles não têm entendimento do mundo. São impedidos de odiar os que exterminam a sua família e condenados a amar só o pai, grande artífice da mentira feliz que seria a vida. Pessoalmente, prefiro um pai que permita que o filho tenha acesso à realidade do mundo e que saiba eventualmente agüentar a perspectiva de não ser objeto de um amor filial eterno e babaca (...). O pai risonho de Josué (aqui o autor refere-se à “vida bela e feliz” do menino que vive o drama da guerra como se fosse uma brincadeira, cenário do filme italiano “A vida é bela”), enganado pelo pai, está de fato protegendo não seu filho, mas seu próprio assombroso narcisismo (...) sua própria infância da qual nunca sairá (...). Prefiro (...) me perder pelo Nordeste, com Josué de “Central do Brasil”. Com ele, há bem mais chances de encontrar o mundo como é, e talvez de mudá-lo” (1999:5). Quicá superando em parte esse mercado narcísico, o outro jeito de educar os filhos possa estar nas falas alternativas ao modelo *enclausurado* que Calligaris descreve e denuncia. Hovasse (1964:216) ajuda a reflexão perguntando se “será lógico pensar-se que pais mantidos pela opinião de seu meio, ou a necessidade de minimizar os outros para se sentirem seguros, possam fazer dos seus filhos outra coisa diferente de ‘ovelhas de um rebanho’, vítimas-natas da propaganda e da publicidade, ou uns orgulhosos, pela necessidade de blindar a sua necessidade e de compensar o seu sentimento de inferioridade?”*

debate-se fortemente com esse critério e adota-o como fonte principal ao conhecimento. O segundo nível é o da *consciência teórica*, estágio em que é ultrapassada a experiência dos fatos e dados sensíveis, donde tem início a análise crítica. O sujeito é o que tem para si a responsabilidade de estabelecer a verdade. A realidade é construção do sujeito. O problema é que esse nível desconsidera de forma maniqueísta a elaboração insuficiente. O senso comum surge como lugar e instância elaboradora e momento da verdade. O terceiro estágio é o *racional*, no qual a consciência do outro é fundamental, descentrada de si e não alienada. Por isso, a consciência e a reflexão à compreensão do mundo e a elaboração de conhecimento são tarefas coletivas (Hegel, 1985:55-62).

Hegel, com a elaboração conceitual da consciência, influencia Freire em sua luta por manter agendada a importância da formação humana crítica. Em práticas educativas diversas as pessoas debatem-se com a tentativa de compreender o mundo e fundamentar o que fazem. Freire também fala de níveis de consciência que, materializados, nunca definitivamente, garantem aos humanos participação na construção da história. Ainda: tanto Hegel quanto Freire invocam processos formativos capazes de interferência na alteração da consciência das pessoas. É o princípio da autoridade que vai instaurando-se e ganhando legitimidade, na condição dialética em que a própria história acontece, realizada pelos homens. Salvo melhor entendimento, o referencial dialético que Freire explicitamente elabora e assume, marxista em sua configuração histórica, tem em Hegel a inspiração metodológica original. Assim, se é verdade que há influência hegeliana na produção das reflexões freireanas em torno da consciência, também é verdade que Freire aproxima-se de Marx e avança em sua elaboração conceitual em torno da consciência. Fala que a consciência não é nem *“exclusiva réplica da realidade, nem esta é a construção caprichosa daquela”*. É a *“unidade dialética”* que vai permitir a Freire falar em solidariedade entre objetividade e subjetividade: *“se a consciência criasse, arbitrariamente a realidade, (...) uma classe social poderia, ao recusar a situação dada (...), transformá-la por meio de um mero gesto significador. Se, por outro lado, a consciência fosse puro reflexo da realidade, a situação dada seria eternamente a situação dada(...)”* (Freire, 1975:8), reflexão em que o autor avança, tendo por referência a *Sagrada Família* de Marx, lembrando, por exemplo, que não é a história que utiliza o homem para realizar-se, mas aquela é tão-só atividade humana.³²⁴

³²⁴ Há uma questão que é principal enfrentar: aceitando a tese de que Hegel influencia sobremaneira Marx na constituição de parâmetros epistemológicos e políticos (metafísicos) à compreensão do mundo e fundamentação dos atos humanos, a dialética é conceito central quando Freire o toma recorrentemente para falar da vida. Se é verdade que a dialética de Hegel não é a que Freire adota (pois o processo estaria previamente determinado e *“invertido”*), afirmar o mesmo em relação a de

4. O imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade: leituras freireanas

Desenvolvendo reflexões em torno da problemática da autoridade, Arendt (1997) afirma que a filosofia moderna é caracterizada pelo quase abandono do *princípio de autoridade*, enquanto critério de orientação e disciplinamento da pesquisa, da procura do conhecimento, da busca por maioria e independência, reconhecendo que “*a limitação da autoridade não garante a autonomia do julgamento e da vontade (...)*”, sabendo que “*(...) o desaparecimento das condições sociais herdadas do passado não é suficiente para assegurar a liberdade do espírito (...)*” (Finkielkraut, 1989:144). De todo modo, a modernidade é projeto que reivindica impor-se em perspectiva de superação da autoridade tradicional, despótica, autoritária, que se impunha pela força e saber absoluto, dogmático, metafísico ou teológico. Passado esse período de crítica ao modelo tradicional de compreensão da autoridade, surgem novas buscas que ressignificam a autoridade, embora posição não unânime entre filósofos e pedagogos, donde a posição pela rejeição obedece elementos histórico-mecanicistas e não princípios políticos elementares. A rejeição ao conceito de autoridade fundamenta-se mais na negatividade da experiência história, em particular de caráter autoritário e negadora da liberdade, em que alguém, em nome de Deus, da *vontade geral* ou outra origem qualquer, trai a confiança que membros de uma comunidade conferem-lhe. Para entender as novas reflexões que surgem sobre autoridade, penso que há um autor que merece destaque. Trata-se de Dewey com quem pretendo dialogar em torno de processos formativos e identificar a presença da autoridade política e pedagógica e elos e influências que exerceu sobre os conceitos freireanos aqui em discussão, cuja ascendência sobre novos modelos de educação que despontam no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, é qualificada.

4.1. Dewey: refletindo *autoridade e liberdade* pelo conceito de experiência

Dewey discute a relação entre indivíduo e sociedade, disciplina coletiva e interesses individuais e a formação para a liberdade. Na Universidade de Chicago, onde lecionou filosofia, psicologia e pedagogia, organizou uma escola-laboratório,³²⁵ donde extraiu

Marx parece problemático. Ou seja, a menos que tomemos Marx congelado por leitura economicista, a dialética de Freire é marxista quando contempla um Marx que dá conta da dinâmica da vida, onde as pessoas falam, refletem e *trovam* subjetividades pensadas, em processo de combate revolucionário permanente em relação ao social instituído. Leitura de Marx nessa perspectiva é realizada por Avelino Oliveira (1997).

³²⁵ a primeira escola a ser fundada desde o princípio da necessidade “*do espírito experimental*”, nos EUA, pela qual Dewey buscava experimentar teses sobre educação e processos de aprendizagem. Embora curta, a experiência foi suficiente para que Dewey pudesse extrair conclusões importantes à educação. O projeto tinha por fundamento a experiência dos alunos, incluindo atividades com economia doméstica, reciclagem, fição, literatura, geografia, história etc., alunos estes não classificados pelo desenvolvimento físico e mental mas por seus interesses e aptidões (Luzuriaga, 1984).

elementos à defesa do método científico a ser aplicado também na educação. A sua obra revela um pensador preocupado com o conceito de *experiência*, que constitui o fundamento da realidade. Conceito que, entendido em sentido lato, o leva a romper com a perspectiva tradicional de entendimento de experiência: é o vínculo entre o ser vivo e seu ambiente, na dimensão física e social. Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico: toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos. Fundamentalmente, é a experiência que provoca mudanças nas relações do homem com o meio. Defensor da *Escola Ativa*, Dewey apontou à importância da aprendizagem partindo da experiência. Da crítica à escola tradicional, instauradora de comportamentos de submissão e obediência, o autor propôs uma inversão de valores que considerasse iniciativa, originalidade e cooperação, possibilitando a liberação das potencialidades criativas do indivíduo, objetivando não a mudança social mas o seu aperfeiçoamento. O movimento pela liberdade³²⁶ era traduzido ou aplicado ao campo educacional, embora ainda carente de questionamentos mais radicais em torno das *raízes das desigualdades sociais*, com acentuada ênfase à dimensão psicológica na educação. Mesmo assim, conforme comentadores como Gadotti (1993), Luzuriaga (1984), Fullat (1994) e Cambi (1999), Dewey desenvolveu teorias pedagógicas progressistas, particularmente em relação à inserção do estudante sujeito no processo de aprendizagem, à discussão em torno da importância fundamental da democracia na organização social e à defesa da escola pública. Das concepções acima, Dewey desenvolve um método de compreensão da realidade denominado *instrumentalismo*: o que leva o homem ao conhecimento não é um fim em si mesmo, mas a necessidade de apropriação da realidade. O pensamento não busca, em última instância, saber, mas *apropriação instrumental* para ter domínio sobre as coisas. O meio impõe dificuldades, mas o pensamento humano serve de *instrumento* à sua adaptação. A verdade, razão da busca do pensamento, é o que leva o homem a superar problemas (1959:166 e ss.), bases que fazem Dewey produzir ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos que justificam a defesa da tolerância na constituição das relações sociais, na dimensão pessoal e ao caráter público organizado pelo estado, a partir do que a democracia é a forma de governo defendida. A esse respeito, Neutzling afirma que Dewey,

³²⁶Quicá influenciado pelo liberalismo político e econômico, com ascendência sobre os diversos campos do saber e da produção.

manifestando-se “*contra a mudança revolucionária de cunho violento e contra o uso de métodos de violência*”, empresta apoio à reconstrução social, política e econômica de “*feito ora mais radical, ora mais gradual, através da participação, da experiência, do livre debate, da educação, do empenho inteligente, ou seja, através de métodos democráticos.*” Para o autor, essa posição de Dewey “*permite a manifestação de todos os segmentos sociais (...) dentro do processo democrático da participação. É (...) uma proposta de mudança que não é fruto de fatalidades, dogmas (...) ou métodos violentos, mas de uma mentalidade democrática, onde há lugar para a liberdade e a tolerância da diversidade*” (1984:115). A afirmação acima considera a concepção filosófica de Dewey, da qual o autor também extrai a sua concepção de liberdade, designando “*(...) mais uma atitude mental do que a ausência de restrição exterior de movimentos, mas (...) esta qualidade espiritual não pode desenvolver-se sem grande produção de movimentos para os atos de explorar, experimentar, aplicar, etc*”. Uma sociedade escorada nos “*costumes utilizará as variações individuais até certo limite, conformemente aos seus usos; a uniformidade é o principal ideal no interior de cada classe.*” Por sua vez, uma sociedade “*progressiva considera preciosas as variações individuais desde que nelas encontre meios para o seu próprio desenvolvimento. Por conseguinte, uma sociedade democrática deve (...) permitir a liberdade intelectual e a manifestação das várias aptidões e interesses*” (Dewey, 1979:337).

Discutindo teorias do conhecimento e perspectivas dualistas que tanto têm influenciado a história do pensamento e as relações humanas, Dewey reflete-as em sua presença na educação, particularmente na relação entre a autoridade e a liberdade. Partindo de concepção de saber resultante do ato de estudar (“*operação ativa e praticada pessoalmente*”), o autor afirma que o dualismo pode manifestar-se na concepção de conhecimento “*como uma coisa exterior*”, objetiva e o “*ato de conhecer como coisa puramente interna, subjetiva, psíquica*”. Fala da existência de conjunto de verdades, já pronto e de espírito preparado para a faculdade de conhecer. “*A separação que não raro vem à baila, entre matéria de estudo e método, é o equivalente educacional deste dualismo. Socialmente, a distinção se prende à parte da vida que fica sujeita à autoridade, e à parte em que os indivíduos têm liberdade de progredir*”. Dewey trabalha com a distinção, que pode decorrer do processo educacional com o que cada um se envolve. Tais dualismos, em termos sociais, refletem “*(...) uma separação entre os que são dominados por interesses diretos pelas coisas e os que têm a liberdade de adquirir cultura*” (id:368). É assim que o autor aponta o método científico como o principal instrumento a serviço do conhecer que deve garantir, de quem o deseja, esforço, dedicação e procura sistemática. A adoção desse instrumento justifica-se por duas razões principais: a primeira liga-se ao fato de o método significar “*que não temos o direito de chamar alguma coisa conhecimento, exceto quando nossa atividade produziu (...) mudanças físicas*

nas coisas, as quais concordam com a concepção adotada e a confirmam.” Ao contrário, o conhecimento que dizemos possuir não passa de hipóteses, conjeturas e sugestões. A segunda razão que justifica a adoção do método científico é que o pensamento é “útil exatamente no grau em que a previsão de conseqüências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes” (id:371). Ocorre que isto exige muito dos homens e “eles ainda querem o apoio do dogma, das crenças impostas pela autoridade, para se livrarem do embaraço de ter de pensar e da responsabilidade de dirigir sua atividade pela reflexão”. É por essa razão que as escolas mais prestam-se a formar “discípulos do que pesquisadores. Mas é certo que todo o progresso da influência do método experimental contribui para o descrédito dos métodos puramente literários, dialéticos ou de imposições pela autoridade (...)” (id:372). É assim que Dewey busca colocar a serviço da educação e do ensino a sua metodologia: a compreensão científico-instrumental da realidade, objetivando superar a dicotomia entre teoria e prática. Paralelamente ao reconhecimento de que os homens têm dificuldades para adotar o método científico, Dewey declara a falta de *liberdade econômica* da maioria, exposta na divisão entre classes trabalhadoras e não trabalhadoras, o que reduz muitos homens à condição *servil*. A partir disso, Dewey pensa a liberdade na escola que foi “a instituição que patenteou com maior clareza o antagonismo que se presumia existir entre os métodos de ensino puramente individualistas e a atividade social, e entre a liberdade e a disciplina social.” O antagonismo deve-se “à ausência de ambiente e motivos sociais para aprender, e na conseqüente separação, na prática escolar, entre método de ensino e métodos de administração.” Para todos, “partidários e adversários da liberdade na escola”, o autor denuncia a identificação da liberdade “com a ausência de direção social ou (...) com o simples não constrangimento físico de movimentos”, o que o leva à seguinte delimitação conceitual: “a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo (...) de tal modo que sua orientação social seja o resultado da própria atitude mental do indivíduo, e não uma coisa imposta por meio da autoridade” (id:332-3).

Dewey manifesta-se contrário à idéia de que o indivíduo é a realidade mais essencial por não ser resultado da educação científica e moralmente sólida. O individualismo decorrente é “fruto do afrouxamento da compreensão da autoridade dos costumes e tradições como padrões de crenças e ‘certezas’” (id:336). Preocupado com a tensa relação entre disciplina e liberdade, expõe a problemática a partir da reflexão em torno do ordenamento lógico do pensamento. Toma como ponto de partida duas concepções diferentes: uma que considera essencial a disciplina e outra que tem a liberdade como central à organização de processos formativos. O autor entende que “cada uma delas têm noção errada do que significa o princípio que

professa.” Fala que *disciplina* pode ser “*identificada aos atos mecânicos que têm por fim embutir, com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente; ou comparável à rotina maquinal com que se emprestam a bisonhos recrutas o porte e os hábitos marciais que lhes eram, como de esperar, totalmente alheios*”, o que, para Dewey, não é “*disciplina mental*”, pois o objetivo não visa o “*hábito de pensar*”, mas maneiras “*de agir uniforme*”. Conclui afirmando que “*a disciplina é positiva e construtiva. É poder, poder de controle dos meios necessários para atingir os fins e, igualmente, poder de avaliar e verificar os fins (...). A disciplina é (...) um resultado, uma realização, não coisa imposta do exterior(...)*”. Do equívoco na recepção da disciplina decorre o erro na concepção de liberdade, no sentido tradicional de *divisa*. O autor afirma que é possível entender a liberdade como “*poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simples atividade exterior sem peças*” (1959:93). Assim, a liberdade “*não consiste em manter uma atividade exterior ininterrupta e desimpedida; é algo que se consegue (...) pela reflexão pessoal, sobre as dificuldades que impedem uma ação imediata e um êxito espontâneo*” (id:94). Para a construção da liberdade é necessário passar por um processo de formação de pensamento e hábitos mentais que permite “*observar cuidadosamente as coisas, ou de olhá-las por cima, às pressas, com indiferença (...); de seguir ordenadamente sugestões que ocorrem, ou de adivinhar ao acaso e aos saltos(...)*”. Embora a insuficiência do conceito de liberdade atrelado às possibilidades intelectuais, o autor afirma que a “*verdadeira liberdade (...) é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas ao avesso’, de examiná-las deliberadamente (...)*”. Coerente com o conceito exposto, Dewey afirma que “*se as ações de um homem não são guiadas por conclusões reflexivas, é que se deixam levar por impulsos inconsiderados (...), pelo capricho ou pelas circunstâncias do momento*” (id:96). Na perspectiva da formação para a liberdade intelectual, Dewey desenvolve reflexão atualizada sobre *interesse e disciplina*, ao discutir a tese de que disciplinado é o indivíduo que se formou aprendendo a exercitar a reflexão sobre suas ações e a empreendê-las de maneira resoluta: “*disciplina significa (...) o domínio dos recursos disponíveis para levar adiante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilidade dos meios requeridos, significa ser disciplinado (...). A disciplina é positiva*” é uma afirmação que permite concluir que não há valor educativo em atos impostos ou nos exercícios externos como “*domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável, a menos que desenvolvidas na perspectiva da compreensão do que se tem em vista*” (Dewey, 1979:141). Ao defender o disciplinamento, em particular pela formação para o ato de pensar consistente, trabalha a indispensável relação com o *interesse*. Diferencia o *espectador* do *agente* que participa

efetivamente de determinada ação. Destacando os equívocos ou a falsa concepção de disciplina, fala que *“o problema da instrução é (...) o de encontrar matéria à qual o educando aplique sua atividade especial, tendo um (...) objetivo de importância ou de interesse para ele, valendo-se das coisas (...) como condições para atingir fins”*, o que pode ser obtido por meio de *“atividades”* diversas como *“jogos”*, *“ocupações úteis, em que os indivíduos tomem interesse, em cujo resultado reconheçam ter alguma coisa em jogo, e que não se pratiquem sem a reflexão, a análise, o uso do raciocínio no escolher e determinar as condições e o material a observar e a reter na memória”* (id:143). Erros provocaram conseqüências negativas: protegeram estudos tradicionais, sem possibilidades de construção da crítica inteligente, por não mostrarem utilidade e por não contribuírem para o cultivo do espírito. Outra conseqüência foi *“estabelecer uma concepção negativa da disciplina, em vez de identificá-la com o desenvolvimento da capacidade de realização”* (id:146). A disciplina, posta a partir da definição de interesses que envolvem os homens, exige força de vontade. Dewey afirma que *“um homem de força de vontade (...) é o que nem é volúvel nem se desalenta na prossecução dos fins que escolheu; tem capacidade de ação, isto é, esforça-se (...) para executar ou levar avante seus planos (...)”* (id:140). Para a formação moral, Dewey atribui importância à educação e ao conteúdo que a escola desenvolve. Para ele, *“o mais importante problema da educação moral nas escolas diz respeito às relações entre o conhecimento e a conduta. Pois se o ensino recebido num curso regular não influenciar o caráter, será inútil conceber-se o fim moral como o fim unificador e culminante da educação.”* A desconexão entre *“métodos e materiais do conhecimento e o desenvolvimento moral”* desemboca na aplicação de *“lições e métodos disciplinares particulares”*, separando *“conhecimento”* e *“programa de aquisição de uma lista de virtudes consideradas isoladamente”* (id:395-6). O humano é tanto mais capaz de participar de construção e práticas de liberdade quanto mais for conscientemente educado para a moral que é *“a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso.”* Conseqüentemente, *“o interesse para aprender-se (...) com a vida é (...) essencialmente moral”* (id:396). Dewey preocupa-se com a superação da *disciplina formal*, reconhecendo o seu valor: a *“teoria da disciplina formal (...) tinha em vista o ideal legítimo de que o resultado do processo educativo seria (...) aptidões especiais para as realizações. Uma pessoa adestrada é a que pode fazer melhor as coisas (...)”*, destacando que *“melhor”*, neste caso, significa poder fazer as coisas *“com maior facilidade, eficiência, economia, prontidão, etc”* (id:65). Mas o *adestramento*, ante a concepção de que o espírito possui certas faculdades, é repudiado por Dewey ao afirmar que outra teoria, também defeituosa, *“(...) entende que o espírito possui, desde o nascimento, certas faculdades como a*

percepção, a memória, a vontade, o juízo, a atenção, o poder de generalizar (...) e que a educação consiste em aperfeiçoarem-se essas faculdades por meio de exercícios repetidos” (id:74).

Concordo com Rosa (1982) quando afirma que Dewey trabalha a sua pedagogia em favor da liberdade. É uma proposta que se firma contrariamente ao constructo autoritário da pedagogia tradicional e contra o que Freire denomina *educação para a licenciabilidade*. Na perspectiva tradicional, o conteúdo foi considerado como um conjunto de informações e destrezas das quais o aluno, dócil e obediente, deveria apropriar-se. A proposta de Dewey, que fundamenta a escola ativa, tem base na relação entre experiência e educação. Embora reconhecendo divergências entre as duas perspectivas, não há em Dewey oposição radical entre as propostas tradicional e nova, o que o faz autor que, desde os princípios do método científico aplicado à educação, não descarta, por opções políticas, qualquer processo na formação do indivíduo. De todo modo, é possível afirmar que Dewey influenciou o *texto* de Freire. Acompanhando Gadotti, é possível afirmar: “*o que a pedagogia de Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de ‘aprender fazendo’, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos(...)*” (1996:92). Isso porque, conforme a perspectiva filosófica apontada, é o que leva Dewey a produzir ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos que justificam a defesa da tolerância, em sua dimensão pessoal e quanto ao caráter público organizado pelo Estado. A aproximação pode ser efetuada também pela relação com a disciplina, que em Dewey ganha reforço a tese da necessidade de que o interesse oriente os procedimentos comportamentais. Quando professores disciplinam seus alunos, pensando só na formação mental ou moral, criam aversão ao estudo. É assim que Dewey tem importância ao ser reconhecido como *influência teórica básica*, inclusive para a pedagogia crítica, que dá suporte à obra de Freire. Embora ainda sofrendo acentuada influência do clássico modelo liberal, que buscou a libertação das *forças individuais*, Dewey quer produzir *impedimentos das forças que impedem* pelo reconhecimento da autoridade docente, em particular defesa da liberdade, que em Freire torna-se principal.

Na recepção da influência de Dewey em Freire, estudos diversos apontam relações, com a particular mediação de Anísio Teixeira. Pela profunda admiração que tem por Anísio, Freire volta a Dewey. De Anísio, Freire considera-se discípulo, acompanhando-o na denúncia dos modelos autoritários da sociedade e da educação brasileira, particularmente defendendo que a educação deve ser pública e não privilégio de parcela da sociedade, educação esta que “*já não pode ficar circunstanciada à alfabetização ou à transmissão mecânica das três*

técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever, e contar” (Teixeira, 1994:105), advogando pela “*formação de um hábito geral de leitura no seio da população (...)*” (Teixeira, 1997:102). O conhecimento da cultura das comunidades é, para ambos, principal na tarefa docente e para as políticas de educação. Assim como Freire tanto destacou, Anísio, falando do mundo rural, lembra que “*isolada na sua finalidade alfabetizante, a escola rural (...) produz um involuntário desenraizamento das crianças (...)*” (1997:99). Nesse quadro o professor assume “*os dotes de um líder social*” (id:103), tema que será principal para Freire, pelo conceito de autoridade. É assim que Anísio, além de ser o influente pensador de Dewey no Brasil, torna-se leitura de Freire. Além das aproximações possíveis entre Dewey e Freire,³²⁷ tomo de Gadotti a inspiração para destacar uma substancial diferença: é a noção de cultura. Para Gadotti, essa noção em Dewey “*é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno*” (1996:92).

4.2. Autoridade a favor da liberdade em Freire: a mediação de relações sociais e do diálogo

4.2.1. Aproximações através de contextos privativos

Questionando-me pelo solo *democrático* que pisamos, arrisco afirmar que no Brasil, mesmo na história recente da *redemocratização*, é possível identificar concepções autoritárias de democracia (totalitarismo amortecido) e democratistas, não pouco anômicas na organização das relações sociais. É o que me leva, desde o quadro de relações sociais vividas, a perguntar: o que é a hegemonia de um grupo social na política senão a sua capacidade de impor o seu discurso ou lógica aos demais? A construção da hegemonia, como bem o demonstrou Althusser, com suas reflexões sobre ideologia, pode dar-se, inalteravelmente com atenta presença de Aparelhos de Estado, pela violência física e simbólica, buscando, ambas, resultados que dêem estabilidade ao poder constituído. Como bem lembra Fanon (1979:33), “*ao dar-se conta da impossibilidade de manter seu domínio nos países coloniais, a burguesia colonialista resolve iniciar um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas etc.*” Fanon, tendo por base o imperativo da denúncia que provoca o mundo africano agredido, avança na análise do grau de eficiência do poder dominante, particularmente quando usa as armas dos “*aparelhos de produção da violência simbólica*”. Declara

³²⁷Com particular ênfase no método, há um provocador estudo do professor Danilo Streck (*John Dewey's and Paulo Freire's views on the political function of education, with special emphasis on the problem of method*. New Jersey, 1977, Tese de Doutorado): destaca aproximações e diferenças entre Dewey e Freire, que, por limites pessoais (meus), não investiguei suficientemente.

que o colonialismo³²⁸ “*utiliza descaradamente esses cordéis, felicíssimo por atirar uns contra os outros os africanos que ontem se tinham coligado contra ele. (...) o colonialismo ri baixinho, de escárnio, quando ouve as magníficas declarações sobre a unidade africana*”, destacando que a “*religião fragmenta o povo e levanta umas contra as outras as comunidades espirituais sustentadas e reforçadas pelo colonialismo e seus instrumentos*” (ib:132). A produção da denúncia de Fanon coloca o imperativo da elaboração da suspeita teórica em torno da presença de religiões e guerras étnicas, cada vez mais acentuadas. A própria *promoção humana* do indígena, do negro, dos excluídos³²⁹ carrega consigo, ouvindo Althusser e Fanon, propósitos de atualização do poder senhorio dominante. O dito não inclui apenas desvirtuamentos religiosos, mas os próprios mecanismos psicologizantes postos à disposição da dominação. A escola ainda é aparelho fundamental, juntamente com a religião, a cultura, os meios de comunicação, a família,³³⁰

³²⁸Outrora os colonizadores chegavam às cidades, “*ainda não descobertas*”, e disparavam a artilharia para maravilhar os nativos e fazê-los crer que contra os brancos “*somente Deus*”, para, em seguida, sob ordens do Capitão, colocar “*casaco e camisa*” nos nacionais ou *descer* do navio, mandar fazer uma grande cruz de madeira e “*enraizá-la*” (Fanon, 1979:132). Ainda hoje, para o colonizador, os argumentos do *outro*, quando *ouvido*, são sempre fracos pois não são comprovados ou demonstráveis. Trabalhar com metáforas não é atitude científica. Para o colonizador, não é recomendável *olhar demasiadamente* nos olhos do colonizado. Dito dessa forma, poderíamos olhar para o passado colonizador português, por exemplo, desapareixonadamente, admitindo: a) que já não há colonialismo, português ou não, e que vivemos momentos em que já não há colonizadores e colonizados, mas condições iguais...? b) ou perguntar que outras formas de colonialismo substituíram as anteriores? É a *ciência branca europeia*, não estará baseada no *portanto aristotélico-cartesiano*? As pessoas têm dificuldades de admitir resposta que não seja *evidente* à pergunta: o que e quem *autoriza* alguém a afirmar *menoridade* à fala e ao argumento de outrem? O que é feito do mundo com lógicas e conclusões *coerentes* com os fatos declarados pelas grandes *recherches/researchs*? Com suas sempre prontas explicações em torno do *bom uso da razão monológica*, a cultura mundial monolingüista, enquanto sociedade arrogante, não permite pensar o novo em diálogo com o *não ser*; buscando *convencer*; atitude que corresponde à argumentação pronta, enquanto porta-voz da verdade absoluta, com dificuldades para ouvir, em prontidão na fala e na linguagem, demonstrando que nada tem a aprender, afora ensinar.

³²⁹*Excluído* não é conceito que hoje substitui *naturalmente lumpemproletariado* enquanto *camada social*, com precária consciência política, formada por operários miseráveis e pessoas *fora* do processo de produção social, dedicadas a atividades *marginais*. O mesmo ocorre com as categorias *capital e trabalho*, reflexão que toma, como materialidade, a relação entre *incluídos e excluídos*.

³³⁰Com que família convivemos hoje? As escolas reclamam limites aos estudantes; aumentam os casos de jovens delinquentes, em todas as classes (Freire indigna-se com a violência de jovens de classe média que matam para *brincar*: é a brutalidade incontrolada de jovens assassinos, que fazem parte de uma geração criada por pais que incentivam nos filhos a prática da *violência*, da formação em *artes marciais*...); os consultórios recebem cada dia mais meninas agressivas e meninos com depressão, invertendo a lógica de vinte anos atrás, relação em que o pai tem cada vez menos importância e a mãe está mais ausente. Na adolescência, meninos já não sabem o que fazer com seus sentimentos, angústias e sonhos. Saem, bebem e voltam *aos pedaços*... Saem sem rumo, buscando companhias, “*na solidão da noite*” (Galeano, 1991). É a solidão urbana produzindo abandonados, deteriorados, sem condições de *quebrar redes de droga e violência*, esquecendo a própria linguagem da comunicação. A mãe é que faz tudo? O pai perdeu sua condição de grande gerenciador e provedor? Os pais, desorientados, não mais importam-se com a falta de limites e modelos aos filhos, o que leva Freire (2000:34) a refletir: “*a mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a ‘tirania da liberdade’, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade.*” Mais: a criança cresce à sombra de modelos. Em gerações anteriores, a família era maior. As crianças, além do pai e da mãe, podiam contar com outros modelos: tios, avós, padrinhos. As migrações, a vida urbana e o individualismo mudaram esse universo de relações. Todos são bombardeados com publicidade que propõem modelos externos à família e ao ambiente cultural do qual originam-se. Os pais, sentindo-se culpados pela ausência junto aos filhos, tendem a substituir o afeto, a atenção e a autoridade por *produtos* de consumo. Noutras situações os filhos são abandonados à própria sorte. É assim que TV e individualismo apoderam-se das pessoas impossibilitadas de assumir novos círculos e redes de *solidariedade*. Nesse contexto é importante perguntar: teria se tornado anacrônica a família ou adquirido novo formato sem que tivéssemos constituído categorias para entender suas mudanças? Ante fragilidades biológicas e psíquicas, a família foi concebida como indispensável. É possível que hoje estejamos vivendo *diversidades de berços familiares* onde os indivíduos buscam e encontram (?) o que tradicionalmente descobriam no seio da família biológica. Assim, para além do ideal de família, influenciado pelo constructo judaico-cristão, é fundamental entendê-la em seus movimentos e conflitos,

instituições e espaços encarregados da formação da consciência (Althusser, 1985), podendo, pelo contraditório, produzir contra-hegemonia. Uma das forças dos sistemas políticos e pedagógicos atuais ou a melhor maneira de sujeitar um povo é fazê-lo acreditar que decide ou “conceder uma liberdade aparente aos espoliados” (Malatesta, 1962:8). Falso direito que se tem “mostrado inteiramente irrisório e bom sómente para consolidar o poder d’ela (a burguesia), por dar à parte mais enérgica do proletariado a esperança ilusória de chegar ao poder” (Malatesta, sd:15).³³¹ Os dispositivos utilizados trabalham com a certeza de que nós, cidadãos, acreditamos que somos livres e podemos escolher mecanismos a que nos submeteremos, previamente eleitos por quem detém o poder da *decisão*.

Do dito acima, questões principais impõem-se: por que os humanos vivem em sociedade?; por que devem submeter-se a ordens, governos e leis?; tudo está inscrito na natureza?; como organizar relações sociais que compulsoriamente ocorrem?; como constituir relações democráticas?; como conciliar (Freire, 1993) coercibilidade e busca desperta da liberdade, apostando que não há democracia sem liberdade e liberdade sem democracia? Buscando responder (parcialmente) às questões acima, é possível afirmar que a autoridade política, pedagógica e moral tem se constituído a partir da idade, da força, da sabedoria³³² ou na capacidade de sua legitimação por alguém, obtida pela ética e pela competência (Freire, 1997). Em sua origem natural ou divina, a autoridade nem sempre constituiu-se a partir de relações de força, mas no direito de exercê-la, derivado do consenso³³³ dos que sofrem o efeito do seu exercício ou da luta pela negação da desigualdade, sempre combate por posição hegemônica em sociedade. Há forte relação entre autoridade e consciência coletiva, particularmente quando atua como força mediadora

mantendo referências de significado próprio: lugar de encontro, de fraternidade, onde espaço e tempo pertencem a todos. As tensões aqui descritas e analisadas pude constatá-las junto a comunidades escolares com as quais desenvolvi esta investigação. Em sua maioria rurais, as famílias vêm-se envolvidas com conflitos outrora urbanos: separações, drogas, infidelidades, doenças sexualmente transmissíveis, com acento em problemas comuns às pessoas, incluindo violência e alcoolismo, o que me leva a Martins (1997:73): “a esquerda tradicional, leninista, dizia e (...) ainda diz, que esse desenraizamento do trabalhador rural (...) progressista, é um bem, porque cria o operário e, assim, abre caminho para transformar o camponês em cidadão. É rotula de populistas os que se afligem com a enorme miséria e (...) degradação moral que atinge maciçamente as vítimas desse processo. Só que esses leninistas de manual (...) continuam não sabendo que o mundo mudou (...) desde os tempos de Marx e Lenin (...)”. Ademais: famílias de alunos de professoras com as quais pesquisei, tanto de cultura urbano-periférica quanto rural, embora mudanças acentuadas ocorram, continuam em *desvantagem* em relação às demais; estas, conhecem a lógica da escola e interferem em seu *corpus operativo*; organizam-se malthusianamente (têm o número de filhos que suas condições permitem), são *preservadas*, publicamente ascéticas e acumulam capitais que garantam *acumulação* e utilizando *estratégias de dianteira* em relação ao mundo da escola e ao mercado de trabalho: cursos de inglês, informática e internacionalização dos estudos são práticas que garantem *diferenças*, desigualdades e a conseqüente formação de uma classe subalterna da informação.

³³¹A manipulação do imaginário é analisada por Martins ao refletir, por exemplo, a relação da sociedade com o MST: “o segredo da sacanagem (...) é o de fazer com que um tema desses entre no imaginário da população para poder manipulá-lo” (1997:102).

³³²Sabedoria não pouco negada pelo conceito de *conhecimento* e, este, perdido no meio de muita *informação*: há muita informação disponibilizada e assimilada mas pouco conhecimento (enquanto articulação de informações, refletidas e *traduzidas*).

³³³Consensos podem estar sendo construídos em *princípios universais* e não pouco impostos autoritariamente.

entre indivíduo e sociedade. É entendida como instância de coação exterior, não raro buscando, na consciência coletiva, a perspectiva legitimadora das relações sociais, em detrimento da consciência individual. É por essa razão que a autoridade, em momentos históricos diversos, esteve ligada à dominação e ao exercício do poder enquanto condição de possibilidade de alguém impor a própria vontade. Vinculado ao conceito de autoridade surge o de disciplina, entendida como um conjunto de estratégias a que pessoas são submetidas para que obedeçam ao instituído e adotem comportamentos adequados ao modelo de relação social imposto pela mesma autoridade. Assim, dominação é o exercício da autoridade que se apoia em mecanismos de submissão, pela obediência a hábitos inconscientes, até àqueles que se configuram como fins racionais. É dessa forma que existe a autoridade que se estabelece com base racional, que se fundamenta na crença da legalidade de padrões e regras normativas postas aos indivíduos. É a autoridade legal. A autoridade que tem origem na tradição é a que se baseia na crença cotidiana no passado e na legitimidade do status quo em relação ao modelo social em que vivem os indivíduos e em relação ao exercício do poder. A questão coloca-se para além da necessidade de legitimação da autoridade, na sua justificação: o exercício da autoridade corresponde ao do poder e é condição de possibilidade de alguém impor a própria vontade em relação política. Por isso é que, com freqüência, autoridade representa, conceitual e materialmente, dominação e imposição de normas, o que, em particular a partir da instauração da racionalidade moderna, levou pensadores a questionar a legitimidade da organização social a partir da *autoridade*, seja qual for a sua origem. Não raro, o que está explícito em sistemas filosóficos é, pela mesma racionalidade, a intenção de conhecer a realidade vencendo o mito, o místico e a fé. Teorias aderentes às teses da necessária desconstrução³³⁴ afirmam que a racionalidade ocidental é causadora da *infelicidade* humana, da destruição das condições materiais a favor da vida, argumentando contra a autoridade da razão. Mas, é possível afirmar,³³⁵ foi justamente a racionalidade ocidental que freou antecipadamente a destruição de nossa *casa*, agora mais próxima. A isso, haveria contra-argumentação?

Creio ter discutido componentes da autoridade política e pedagógica: origem,

³³⁴A desconstrução pode ser epistemológica, política e ética. É imperativo recordar que, se “a desconstrução pretende ser atividade (...) última, o processo (...) descai em tecnologia do absoluto, em que toda a compreensão é exclusivamente construção” (Pereira, 1990:115), o que me leva a assumir a vitalidade do paradigma epistemológico e ético, negando defesas neofascistas (Harvey, 1998:324) que têm sido feitas e encantamentos modernos ou pós, produzidos por ficção discursiva.

³³⁵Tendo presentes aceleradas evidências de iminente destruição do planeta, agregadas ao esfacelamento dos estados nacionais e à deterioração das condições de entendimento, onde a palavra *mais alta* (que pode ser dita simbolicamente) é a do poder econômico e financeiro, acentuando as dificuldades de superar “*nossa crise de adolescência*”, porque irresponsável (Boff, 1999:17).

legitimidade, interferência e realização de intencionalidades educativas, bem como ter recuperado referências conceituais que auxiliam na compreensão do mesmo conceito em Freire. Além disso, creio ter dito que a autoridade pedagógica é conceituável a partir da política, quando são inseparáveis. Guzzoni afirma que é possível, a partir da reflexão sobre a autoridade na política, iluminar a discussão no campo pedagógico: como se constitui e quais os fatores que a legitimam. Em relação à presença da autoridade na educação, a autora afirma que é fundamental na aprendizagem, que pode ser diversamente concebida: a primeira, é a “*que escraviza, que se dá numa relação de coerção e violência e que tem como conseqüente correspondência uma obediência passiva e servil. Neste caso, não se pode falar legitimamente em autoridade e, sim, em autoritarismo.*” A “*autoridade libertadora*”, por sua vez, “*direciona e orienta (...), mas para um fim distinto (...), busca conferir-lhe autonomia (...), aqui entendida não apenas na condição de possibilidade da criança operar máquinas e tecnologias de última geração, mas a condição de pensar o mundo (...) nele agir de maneira crítica e solidária*” (1995:20). Tomando a referência de Guzzoni como critério de análise, é possível afirmar que a autoridade que se impõe pela violência contraria a natureza humana, viola a espontaneidade, a vontade e a liberdade e torna-se ato de desrespeito a contratos sociais, haja vista que as leis institucionalizadas não escrevem textos em defesa da violência do mais forte sobre o mais fraco. A violência física e psíquico-simbólica de alguém não encontra justificção ética se a referência à organização humana forem *homens construindo relações sociais*. A obediência e a autoridade libertadoras relacionam-se, pois o poder do educador é reconhecido pelo educando como legítimo, implicando confiança e aceitação. É legitimidade que decorre do fato de entenderem que primeiramente a autoridade do educador visa à autonomia dos educandos (id:21). A autora, seguindo trilha *contendista*, fala que o conhecimento é essencial para que a autonomia constitua-se. Os educandos, ao apropriarem-se do conhecimento e da cultura produzidos, adquirem capacidades para expor criticamente o mundo estabelecido e identificar possibilidades de organização social alternativa (id:22). Freire fala de desafio à curiosidade epistemológica do educando, à pesquisa, à busca de informações e à crítica consistente aos modelos culturais. Atitude contrária do educador não traria outro resultado senão a reprodução da hierarquia social. Assim, se o educador não estiver a serviço da autonomia do educando o exercício da sua autoridade desempenhará papel decisivo na reprodução social. Furlani (1987), discutindo a problemática da autoridade na relação entre professores e estudantes universitários, lembra que, perversamente no nível da representação, afirma que a autoridade do educador dá-se a partir da sua competência e capacidade de

mundo, a anulação do tempo necessário aos indivíduos³³⁶ refletirem acerca de partidas informações que recebem, a destruição da heterogeneidade cultural e o risco a que está exposta a democracia. São mensagens que, enquanto produção simbólica e violenta, “fazem coisas, criam fantasias, medos (...) representações falsas” (1997:26), mudando de “instrumento de registro” para “instrumento de criação da realidade”. Avança o autor e afirma que “as notícias (...) têm por efeito produzir o vazio político, despolitizar e reduzir a vida do mundo à anedota e ao mexerico (...), fixando e prendendo a atenção em acontecimentos sem conseqüências políticas (...), dramatizadas para deles ‘tirar lições’ (...)” (id:73). O que está em questão são as condições dos humanos ante a carga cultural que recebem e suas possibilidades de constituir valores ético-morais para pensar e construir a sociedade. Em que pese o anúncio do respeito às diferenças, os modelos de produção e consumo exigem pensamento único capaz de dar conta da incorporação, neles, das diferenças. Os apelos publicitários são, nisso, pródigos quando buscam, mais do que produtos, vender esperança, buscando fazer com que neles todos se reconheçam. Isso passa pela política, pela cultura, pelo telejornalismo, quando o importante é vender bem determinado produto, embora pela fraude. Mais: como já dito, a mídia eletrônica especializou-se na difusão de imagens, desde corpos e histórias pessoais, de maneira bastante narcísica, que pode consagrar a vida de uma pessoa ou colocá-la no mundo do disputado mercado do trabalho e da produção de *modas, modelos e comportamentos que fazem bem ao modelo social instituído*, ao propor mudanças sem mudar. Mas é do contraditório que a contra-hegemonia pede para ser decifrada e construída. Então, o que está em discussão são condições de interferência da escola e da autoridade pedagógico-política do educador ante o poder cultural instituído. A leitura de mundo, parcial e seletiva, a banalização, a trivialização e a naturalização de imagens, pela universalização de conceitos derivados, inibem e não estimulam a educação do olhar, o que poderia renovar sentimentos, emoções³³⁷ e imaginários, orientando práticas alternativas às relações sociais e possibilitando a crítica teórica aos próprios hábitos e comportamentos. Adorno, na perspectiva de Bourdieu, falando da mídia como produtora de sensibilidade ao consumo e não à criação, afirma: “por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados (...) ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de

³³⁶Telespectadores que já não têm tempo para colocar-se ante perguntas fundantes, levando pessoas a engolir imagens e não pensar idéias. É a TV que, embora raro imponha convicções, impede sua livre geração.

³³⁷As emoções hoje têm destaque na constituição de *espaços sociais*. Pelas emoções procura-se *produzir lágrimas* e provocar *pânicos* a partir do que é necessário intensificar a segurança em relação aos outros... Agregado às habilidades de lidar com as próprias emoções no mundo de *concorrências diversas*, como essencial para as pessoas terem *sucesso na vida*, é *principal ter autoconfiança, empatia e auto-regulação*.

muito elevado ou caro.” Os modelos hegemônicos ajustam “o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura (...). Este processo é determinado objetivamente(...). A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação(...)” (1997:8-9).

Numa perspectiva de globalização³³⁸ das relações e comportamentos, que elimina

³³⁸(O conceito de *globalização* (“*fábrica de perversidades*” - Santos, 2000:19) pode ser tão-só atualização da *dependência*: garantia de *participação residual* aos povos dependentes. Falando de globalização, Galbraith afirma: “*nós, americanos, inventamos esse conceito (...) para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países(...)*”, o que resume bem o caráter histórico das ações econômicas, ao desmistificar também a marca de “*inevitabilidade dos mandamentos econômicos*” de instituições internacionais. É discurso ideológico orquestrado por neo-colonialistas (sem moral para repudiarem a última mentira na qual se abrigam) cada vez mais com pretensões de dominação plena dos mercados. É assim que o mundo das relações sociais aceita o jogo proposto por instituições internacionais (que têm nacionalidades!) e adota modelos de comunicação e informação globais e de homogeneização cultural, descaracterizando, por correspondência, culturas nacionais. A autonomia das nações perde espaço e as decisões que deveriam ser públicas, porque *interessam a todos*, são privatizadas. Os modelos querem *liberar* economias e comportamentos, descaracterizando posições que se mantêm relativamente autônomas e críticas, produzindo o proeminente aumento da exclusão, dos índices de desemprego e concentração da riqueza. Frente às produções sérias, que demandam aprofundado respeito às diferenças, às identidades individuais e coletivas de povos hoje dependentes, a questão que se coloca é se não estavam todos quantos, no final do século XX, pregando a *globalização do mundo*, equivocados (conscientes?) trabalhando esse conceito com o objetivo imediato de *atualizar e ampliar* a exploração e a exclusão? Será que esse processo, divulgado como irreversível e inevitável, não estará posto na esfera do *sonho* descolado do mundo real, justamente porque seus protagonizadores perderam a capacidade de trabalhar com utopia e realidade? Diante dos efeitos catastróficos que o modelo produz, haverá algum humano no planeta, logo adiante, para defender o processo ou assumir responsabilidades por seus efeitos? O que hoje é dito como inevitável (sendo histórico), o será logo adiante? O Banco Mundial, principal *fiador da globalização*, obriga-se ao final do século a reconhecer (22º Relatório Anual/99) que foi durante o período de maior adesão dos países ao modelo *globalizado e neoliberal* que a pobreza aumentou em escala internacional e assustadora. Na América Latina, onde a adesão foi mais acentuada, foi também onde a pobreza mais cresceu. O Brasil, que crescia 7% em média entre os anos 50 e 80 do século XX, é exposto pelo mesmo relatório como em situação de grave crise, após ter passado por reformas neoliberais e globalização, que não produziram resultados senão contra pessoas, a nação e instituições. Na medida em que aumenta a diferença entre países ricos e pobres, entre pessoas pobres e ricas dentro de um mesmo país, com acentuação da própria crise ecológica, profundas mudanças na estrutura da ordem burguesa ocorrem, o que possibilitaria a sua atualização, ou, então, o seu exaurimento. Escandalosamente, a Xª Conferência da ONU sobre *Comércio e Desenvolvimento, Fórum do 3º Mundo*, realizada em 2/00, em Bangkok, registrou falas do diretor do FMI como: a pobreza “*é o maior tormento do nosso tempo*”; “*o fosso aumenta entre ricos e pobres e o abismo entre as nações mais prósperas e as mais deserdadas são moralmente escandalosas, economicamente desastrosas e potencialmente explosivas a nível social*”; “*a mundialização até o momento funcionou segundo os caprichos de forças técnicas e financeiras mais ou menos autônomas*”. Lem que pese as declarações de *insuficiência* do modelo hegemônico, feitas por seus próprios responsáveis, a pergunta é, como em Freire, pela “*malvadeza*” do sistema: que espertezas e artimanhas são essas que produzem conceitos, indicadores de mudança e, ante resultados socialmente perversos em sua pretensa universalização, elaboram a própria crítica, incluindo a idéia de que “*ninguém perderá espaço por causa da velhacaria alheia - no sistema globalizado competitivo - mas, como sempre, por causa da própria incuria*”? Arrisco afirmar que organismos como o FMI e Banco Mundial e seus bem comportados e competentes mentores (inclusos “*intelectuais em retirada*”. Estes, é provável, compõem a “*elite intelectual que mantém uma distância enorme em relação ao resto da população, e isso dificulta o exercício de uma racionalidade local*”, conforme Pondé, 2000:30), podem estar afirmando: *façamos a crítica antes que façam a revolução*, incluindo a idéia da impossibilidade da globalização de economias diferentes (cf. Friedman). A crítica ao neoliberalismo por seus próprios produtores traz consigo conteúdo intrigante: receio que chegue num momento cômodo demais aos modelos hegemônicos: produziram o *sistema único*, destruíram estados nacionais, com acentuada desnacionalização da economia, de modelos políticos e culturais (é muita mudança para manter tudo igual), mediada pela declaração de que “*todas as culturas são igualmente legítimas e tudo é cultural*”, afirmam em uníssono os *filhos mimados da sociedade da abundância (...)*” (Finkielkraut, 1989:132). O que mais seria necessário? Boff, afirmando a perversidade do modelo de globalização em curso, dado o seu caráter protecionista em relação a algumas economias e culturas, afirma que, apesar disso, é uma “*etapa nova na história (...). Estamos superando os limites dos estados-nações e rumando para a constituição de uma única sociedade mundial que mais e mais demanda uma direção central para as questões concernentes a todos os humanos como alimentação (...). É verdade que estamos ainda na fase da globalização competitiva oposta à globalização cooperativa (...)*” (1998:38). Vale consultar Milton Santos (2000) que, ao propor uma *nova interpretação* do mundo, lembra que a globalização é referência principal para a reflexão acerca de culturas particularistas, mas sob qualquer hipótese pode ser projeto de sua negação. O autor lembra que é possível “*... continuar a fazer do planeta um inferno (...), como também é viável realizar o seu contrário*” partindo do “*pensamento livre e não o discurso único*” (id:14), quando “*a tomada de consciência*” das pessoas que compõem a “*população passiva, provocada pelo enraizamento*” e “*...experiência da escassez, torna possível a produção de um projeto, cuja viabilidade provém do fato de que a nação chamada passiva é formada pela maior parte da população, além de ser dotada de um dinamismo próprio, autêntico, fundado em sua própria existência. Daí, sua*

fronteiras e homogeneiza culturas, alegando diminuir diferenças, os meios de comunicação, em especial a televisão, é a instância que legitima a livre ação do capital. Para dar suporte às ações dos mercados globais, a mídia trabalha produzindo competências para mobilizar e manipular as fundamentais emoções, globalizando imagens e leituras, não mais aceitando que os objetos *falem*, passando a desempenhar papel importante e tornando-se desafio a processos pedagógicos que se desenvolvem em formação escolar; especializou-se em persuadir pessoas de que informar é sinônimo de fazê-las assistir acontecimentos na *poltrona que cada um consegue ter*. O poder da televisão de criar o mundo real desde a necessidade de manutenção de estruturas hegemônicas é refletido por Galeano quando pergunta: a televisão “*mostra o que acontece? Em nossos países, a televisão mostra o que ela quer que aconteça (...) A televisão, essa última luz que te salva da solidão e da noite, é a realidade. Porque a vida é um espetáculo: para os que se comportam bem, o sistema promete uma boa poltrona*” (1991:149). É espetáculo que vai da exploração sexual ao estilo *tiazinha*³³⁹ ao jogo de marketing de *Marcelo Rossi*,³⁴⁰ ambos produtos para serem assistidos e guardados como referências para continuar vivendo, projetando convites diversos, com destaque à inserção em grupos místicos e esotéricos,

veracidade e riqueza” (id:158). Mas a globalização é processo entendido por segmentos sociais como de *integração natural e inevitável* da economia, facilitada e acentuada por avanços tecnológicos, propiciando possibilidades de *ganhos* a todos; por outros grupos sociais, esse projeto não passa de *jogo* de países e grupos econômicos poderosos que visam *facilitar* o ingresso de suas empresas em países e territórios ainda pouco submetidos à *exploração*. A convocação é para todos buscarem um caminho único: integração nas relações de *trocas globalizadas*, sob pena de *alienação e regressão histórica* (sem admitir a endógena eliminação da maioria dos *ganhos* que afirma-se advirão. Parece que a condição para que países subdesenvolvidos ingressem no 1º Mundo é a exclusão de grandes camadas humanas, aquelas que não se enquadram nos padrões de produção, consumo e comportamento hegemônicos). De todo o modo, hoje existe a idéia de movimento livre do capital especulativo, contra o que se propõe alguma *regulamentação* dos mercados, coibindo excessos. É um mundo desenhado para subsidiar e fragmentar etnias e identidades, para, logo adiante, excluir quem não se homogeneiza, onde as diferenças devem integrar-se ao hegemônico, embora todo o discurso afirmativo em relação à importância das *identidades singulares* e a própria ação dos mercados (onde os financeiros têm autonomia cada dia maior frente ao estado e governos, gerando instabilidades sistêmicas assustadoras) para *capturar* os sentimentos das pessoas e melhor oferecer *alternativas* ao consumo individual. Com seus avatares ou matamorfoses, o liberalismo é uma doutrina reformista, que faz concessões para amenizar o *descontentamento popular*, sem *entregar o comando do jogo da vida e da morte*, embora os problemas que enfrenta face a acumulação excessiva do capital.

³³⁹Referência para pensar a produção de *depósitos* de fantasias, cuja fragmentação atinge níveis legitimadores de *consumos culturais* indispensáveis à reprodução do sistema. É isso é produzido por governos que, à frente de aparelhos estatais e culturais, optam preferencialmente pela fantasia (onde a máscara vale mais que a verdade), adotando medidas desconexas com a realidade, como forma de produzi-la conforme interesses privados.

³⁴⁰Presenciamos *novo mercado da fé* (algo como *moeda de troca* para o perdão dos pecados), prática que tanto revoltou Lutero? Em mega-eventos, assistimos indivíduos, representantes de si e das próprias misérias, buscando ascensão social pela negociação com Deus ou representantes. A busca é por gratificação imediata e salvação individual. Ali reúne-se imensa massa *degradaada*, esperanças sem vínculos comuns. A veracidade que carrega consigo essa afirmação faz refletir: as pessoas lotam cinemas, auditórios e espetáculos porque ali sentem-se contempladas na exposição de valores universais (embora os interesses particulares comercializados) que *faz sentido* e onde se reconhecem. Os espetáculos traduzem a dialética experiência humana de verdade e mentira, tragédia e comédia, prazer e sofrimento. Problemático: afirma-se que o humano é político. A discussão política pela mídia, afirmam seus *donos*, perdeu espaço para os *espetáculos* porque não mais *mobiliza a sociedade*. O que há, afinal? As opções esotéricas quicá colocam-se contra uma das essenciais tendências humanas que é o uso da razão, na tentativa de compreender o mundo e fundamentar ações. A própria psicanálise, em que pesem limites e dogmatizações, buscou ser uma alternativa ao humano na aventura da compreensão das estruturas mentais, procurando desvelar e trazer para o consciente o mundo mistificado e manipulado do inconsciente, não obstante a luta que trava com os meios de comunicação que, pela propaganda, agem “*cientificamente sobre o inconsciente*” (Hovasse, 1964:214). É a luta contra o demônio da irracionalidade, como argumentava Freud, sabendo que há referências sócio-

cada dia em maior profusão. São espetáculos que organizam campanhas contra a violência e preconiza o retorno urgente à ética, agregada à geração de imagens e explicações ligadas à produção individual que inviabiliza a compreensão da violência real.³⁴¹ Nesse jogo de poder discursivo entre as alternativas convencionais modernas e pós-modernas, o questionamento que surge é a respeito da razão da busca de tal alternativa na pós-modernidade. Questiono: por que não buscar na própria racionalidade moderna (que produziu tais metáforas) explicações e alternativas aos modelos de persuasão hegemônicos, considerando, inclusive, a tese de que *jamais fomos modernos*, de Latour, 1994? O que chamo *vazio* (consentido) *crítico pós-moderno* é recheado pela atualização do hegemônico estado de violência. A indústria cultural, ao suprimir a reflexão dialética entre universal e particular, padroniza produtos, propondo consumo despersonalizado, produtos que, consumidos por *muitos*, formam mentalidades e comportamentos. São diversas as reflexões analítico-descritivas que é possível expor como evidências que dão conta da forma como o mundo organiza-se, em particular em torno do anestesiamiento das pessoas ante os meios de comunicação e a escola, em substituição à repressão e à tortura para todos quantos não se adaptam às relações constituídas. A constituição do mito da *livre escolha* dá-se pela via da construção de pseudo alternativas de participação, de envolvimento que dá às pessoas a sensação de estarem decidindo autonomamente, correspondendo a desejos de público de auditório (fuga imaginária). É a utopia discursada pela sociedade liberal que vai sendo realizada: cada pessoa é capaz de senso crítico e bom senso para tudo julgar conforme seus critérios,

históricas ou extra-individuais que condicionam a vida psíquica das pessoas.

³⁴¹É a violência que, conjunturalizada pela leitura oficial, é estrutural dada a lógica funcional que a constitui. A agenda política, escolar, social, em geral reconhece a violência pelos efeitos, a partir do que propõe ações. Urge avançar na compreensão dos mecanismos que garantem a produção social da violência, individual e coletiva. A compreensão do ato violento, vários são os caminhos teóricos e ferramentais: olhar para o sujeito produtor de violências e atos *marginais* como uma atitude individual irresponsável e reprimível; para o *desvante* com compaixão, como alguém que não consegue dar conta das exigências morais e comportamentais que a sociedade impõe; ou tentar compreender o comportamento *anômalo* dentro de contextos de macro organização, onde a perversidade e o surrupiamento do alheio são práticas institucionalizadas, onde o poder da força do código da persuasão é o que conta e base à obtenção de privilégios e onde a organização social obedece critérios de saber fundamentador do poder. Para Chauí, a violência real é acobertada por dispositivos *jurídicos* que a localizam no crime contra a propriedade e a vida; *sociológicos*, que a concebem apenas como um conjunto de momentos de anomia social ou momentos de desadaptação de grupos desajustados em relação a ajustados; dispositivos de *exclusão* apontados, a partir da fala oficial e hegemônica, para o *nós ajustados* e *os outros desajustados*; e dispositivos *filosóficos*, a partir do que afirma-se que, por essência, a sociedade brasileira não é violenta, composta, apenas, por um conjunto de *acidentes*. É assim que “*as desigualdades (...), as exclusões (...), o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência*”, impossibilitando perceber a sociedade “*como estruturalmente violenta*”. A violência é apenas “*um fato esporádico e superável*.” Para Chauí, “*construída essa imagem da violência, espera-se vencê-la com o ‘retorno à ética’, como se a ética não fosse uma maneira de agir e sim uma coisa que estivesse sempre pronta e disponível (...)*” (1999:3) e a alternativa é pensada pelo conceito de segurança, ainda nas mãos da polícia. McLaren, preocupado com a produção simbólica e material e de condições para a “*deconstrução crítica dos regimes de violência sutil*”, afirma que seria necessário “*incluir críticas pós-modernas/pós-estruturalistas das metáforas espaciais que delimitam, inscrevem e interconectam tanto a violência material quanto as imaginárias*” (1999:183). A corrupção, por exemplo, provoca violência que, naturalizada e banalizada, impõe-se pela quantidade e ausência de respostas quando tensionada.

construídos, projetados e realizados pelas múltiplas mensagens publicitárias, que divulgam o mito da livre e boa escolha, base ao modelo ultraliberal e programas de enclausuramento da utopia revolucionária. Quanto às particulares relações entre as pessoas, há um acentuado deslocamento de referências públicas para privadas, propiciando o surgimento do que Sennett (1988) chama de “*tiranía da intimidade*”, falando da busca da felicidade pela satisfação de necessidades e aspirações próprias da afetividade, o que acaba roubando dos indivíduos o *prazer* da aventura de *viver*, transferida para quem *comanda o espetáculo*. A concentração na subjetividade tornou, sob dimensão psíquica, as pessoas dependentes de ações e curas *iluminadas*, renunciando à construção de redes de solidariedade capazes de devolver ao homem o sentido ontológico da existência, tornando-nos uma “*multidão anônima, sem (...) raízes ou futuro comum*” (Costa, 1999b:3).

Não obstante o acima afirmado, é ontologicamente imperativo não adotar as atuais condições históricas como determinantes e critério insuperável para organizar a vida. Como bem lembra Boff, “*é reducionista e tributária ainda ao paradigma científico atomizado (...) a visão darwiniana (...) e neodarwiniana segundo a qual a lei orientadora do universo e dos organismos vivos é a luta pela vida (...) e a sobrevivência do mais forte (...).*” Para evitar a compreensão de inevitável luta entre os seres do planeta por sobrevivência, é fundamental admitir que “*se assim fosse os gigantes dinossauros estariam ainda entre nós. Não é a competição que tem a centralidade do universo, por mais importância que tenha, mas a cooperação*” (1998:63). A mesma tese é produzida por Malatesta (sd.:24), contestando a burguesia darwinista, não pouco com leituras mal digeridas, falando de luta de todos contra todos: “*a solidariedade (...) a harmonia dos interesses e dos sentimentos, o concurso de cada um para o bem de todos e de todos para o bem de cada um, é o único estado em que o homem pode revelar a sua natureza (...)*”. Para que mudanças ocorram é necessário refletir as condições a partir das quais as pessoas vivem e põem-se em ação por compreensão do mundo e por fundamentação do que fazem. Embora a mesma televisão, pensada para “*seduzir a criançada para fazer a cabeça dos pais*” (enquanto espaço público na/da fragmentação), desempenhe papel importante na formação das pessoas (Vasconcellos, 1998:27), a partir do que o ideário liberal deve continuar atualizado, pode ser mecanismo de resistência e construção contra-hegemônica. Isso porque o *ideário darwiniano*, fortemente sustentado pela mídia, não tem, das pessoas, alinhamento e adesão matemáticos e automáticos. Se por um lado é possível discutir com razoabilidade a tese de que sem TV governos *despencam e acabam*, por outro, recordo idas à escola de professora com quem pesquisei: ante jornais que retratavam situações da conjuntura nacional, em particular a

presença do Brasil na Copa (França/98), crianças exclamam: “*que bom!*”. Destacam a foto de Ronaldinho, com a bola: “*olha, futebol!*” Pergunto: quem é? Crianças (7/12 anos) não sabem. Pergunto quem tem TV em casa: apenas seis, de 20 alunos; quantos têm luz (48%). É negação da história comum em crianças *urbanizadas* e da geração da mídia, a qual, com certeza, vai à escola sem a inocência³⁴² que encontrei nos meninos do interior de Amaral Ferrador, por exemplo. Paradoxalmente, em relação à afirmação do reinado absoluto da televisão, naquela região os governos de situação ganharam as eleições de 1998, sem ou com *pouca televisão*. A inferência parece óbvia: embora o *poder* reconhecido, a TV não define, por si só, a opção das pessoas. Outros mecanismos (códigos religiosos e da tradição) existem e decisivamente formam a consciência e as práticas humanas.

É em contextos de condicionamentos diversos que, acredito, seja oportuno questionar: como construir a liberdade e garanti-la a todos se o sistema em que vivemos é perverso, lembrando Freire? Da mesma forma, Frei Betto indaga-se: “*fora do neoliberalismo há salvação?*” Empresas duplicam ou triplicam a produção reduzindo o número de trabalhadores. Qual a possibilidade de liberdade que têm as pessoas submetidas constantemente à angústia da falta de emprego? Para Betto (1997a), o desemprego³⁴³

³⁴²É principal refletir acerca do acesso a programas, próprios do mundo globalizado, que a criança começa, desde cedo, a ter direito: são documentários e informações diversas até sexo explícito a qualquer hora do dia, pela TV ou Internet, o que contribui assustadoramente para o *isolamento das pessoas*, garantindo representações (vida e comportamentos) de classe média ao imaginário do homem comum. Em dimensão mais ampla e complexa, cientistas sociais americanos estudam o fenômeno e afirmam que hoje está cada vez mais difícil falar com as pessoas ao telefone, apenas com *mensagens eletrônicas*, que, juntamente com o sistema *e-mail*, substituem as conversas pessoais. Se isso aumenta a comunicação, diminui o contato das pessoas entre si. É como “*imaginar que o mundo social possa ser composto de indivíduos isolados, incapazes de se ver, de se tocar (...) de se deslocar e no qual cada um está acorrentado a seu lugar, impossibilitado de verificar por si mesmo aquilo de que são feitas as aparências que se projetam diante dele?*” É o questionamento que aproveito de Latour (1999:5), refletindo o relacionamento humano e o drama da *busca epistemológica*, a partir da análise do Mito da Caverna de Platão. Enfim, as pessoas são capazes de escrever *belas cartas de amor* pelo teclado, porém ficam sem jeito para realizar gestos amorosos quando se encontram pelas ruas..., destacando que *festas juvenis*, não pouco produzidas à moda *tecnô*, também não facilitam o encontro.

³⁴³A economia de mercado mostra que não é capaz de organizar sociedades *equilibradas*. O suicídio, antes de ser uma atitude de pessoas *perdedoras em suas relações particulares e relacionais*, pode ser conceituado como um fenômeno social, cujas causas estão fortemente relacionadas ao modo como é organizada a sociedade. A problemática da falta de trabalho, juntamente com o desenraizamento cultural, têm sido *marcantes* para analisar o fenômeno do suicídio. Estudos do governo inglês revelam dados assustadores: o índice de suicídios entre operários é seis vezes superior ao que se verifica entre o mundo intelectual e *abastado*. Poderíamos procurar entre africanos, trazidos da África, e índios, elementos para fortificar a tese acima. É consenso crescente entre pensadores (ainda indignados) que, aos critérios do mercado, as pessoas e sua força de trabalho são supérfluas e a condição de miséria, causada pela forma como é organizada a economia, “*é encarada, à maneira pós-moderna, como ‘pluralidade de projetos de vida’ ou como uma espécie de folclore da diferença?*” (Kurz, 1999b:5), quando o direito de cada um sobrepõe-se à própria especificidade do outro. A renúncia ao combate à miséria e ao desemprego, tidos como inevitáveis, esconde desejos e projetos de organização social que admitem a exclusão como *inescorável*. Os mercados, para Habermas (1999:4), “*reagem somente a informações codificadas na linguagem de preços. Eles são surdos a efeitos externos que eles produzem em outros campos?*”, exatamente porque seus movimentos são universais, o que leva alguns teóricos e políticos à conclusão de que tal sistema é “*indomável*”, podendo ser, no máximo, “*amortecido*” pelos estados nacionais. Estaríamos, nessa percepção destacada por Habermas, já vivendo um *ethos* orientado pelo mercado? Os mercados, hoje bastante reduzidos a movimentos financeiros, projetam-se na perspectiva de *eliminação do caráter de emprego* e do desenvolvimento com justiça social. Os governos *entregam-se* à necessidade de cuidar, em primeiro lugar, para que os *mercados estejam calmos e tranquilos*, o que revela a negação da liberdade de gestão ante o tamanho do comprometimento com o modelo econômico internacional, em particular em função do alto nível de endividamento, o que torna a sociedade tão *autoritária e insensata* quanto ficções políticas, como o nazismo e socialismo real, o qual pode ter sido causa do óbito

desestabiliza os humanos, ao mesmo tempo que possibilita a produção de alternativas de resistência, hoje bastante visualizadas pelo exercício da economia informal. É assim que vão sendo firmados os mercados e os produtos na brutal concorrência que o mundo viu acentuar-se recentemente, também baseada nos pressupostos teóricos elaborados por Locke, no século XVII. Frei Betto (1997a) chama a atenção à exploração refinada do trabalho, quando a luta já não é por condições de trabalho, mas por garantia de *emprego e segurança*: “atrás do preço baixo de um produto estão embutidos salários irrisórios (...), direitos trabalhistas lesados. Os EUA aprendem a lição e instalam suas fábricas no México e na América Latina”. Não obstante tratar-se da manutenção de *boa funcionalidade capitalista*, é imperioso perguntar pela condição de possibilidade de luta ética nas relações de trabalho ante o capital avassalador, se o que está em jogo concorrencial entre os próprios trabalhadores é a possibilidade ou não de continuar *assalariado*. Frei Betto lembra que hoje “é refinado luxo falar em vocação, sonho escolher uma profissão, difícil aprender um ofício e bênção é obter um emprego (...)”.³⁴⁴ Frente ao que Betto aponta, o questionamento que surge é acerca da condição de possibilidade da *humanidade*. É imperativo perguntar, ante as atuais relações que os homens mantêm com o *trabalho*, como constroem sua identidade, enquanto criadores do mundo e construtores de sua humanidade, senão produzindo cultura? O trabalho sofre descentração na medida em que surgem e instalam-se cruzadas ideológicas contra os *sujeitos de trabalho*, criando defasagens simbólicas e políticas agressivas, o que parece inviabilizar a recomposição de resistências capazes de enfrentamentos na direção da ontológica e necessária ação humana na transformação do mundo. Ante individualismo e imediatismo, opções que restam às pessoas como estratégias à sobrevivência numa sociedade que se organiza com base em objetivos de curto prazo, como garantir a condição de possibilidade de *uma “narrativa de identidade e história de uma vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? (...) O capitalismo de curto prazo corrói o caráter (...) sobretudo aquelas qualidades (...) que ligam os seres humanos uns aos outros (...)”* (Sennett, 1999:27), o que acaba negando o direito de sonhar, parecendo não haver mais razões para lutar a não ser contra o semelhante, pois ele pode vir a ocupar o

premature da modernidade, enquanto para outros (aqui me incluo) foi tão-só crise terminal de *equivocada* leitura de Marx, quando, por exemplo, subjetividade e suas expressões não são consideradas.

³⁴⁴Descredenciando o próprio referencial marxista como possibilidade única de compreensão do mundo, Betto afirma que “Marx: ficaria surpreso: as classes sociais são eliminadas não pelo fim das desigualdades, mas pela consciência atomizada que não alcança as macroestruturas. A fragmentação só enxerga o fim, as partes - jamais o todo (...)”. O próprio projeto da modernidade, que pretendia o fortalecimento moral, político e epistemológico do homem, carrega consigo a “*crise do projeto libertário*”. A libertação, “*filha dileta do Iluminismo, hoje é execrada como diabólica. As revoluções (...) são confinadas aos livros de história*”, cuja atenção dá-se tão-só porque assegurou “*a emancipação da burguesia e a falência da monarquia absoluta. (...) Marx conclamava: ‘Proletários do mundo todo uni-vos!’. Mas foram os burgueses que lograram responder ao apelo. Não há mais capital sem conexão internacional*” (Frei Betto, 1997a).

lugar que *hoje* “ocupo”. Novos hábitos e desejos (*criados*) entram em cena, incluindo a reconstrução do caráter individual, opondo-se a interesses sociais. Ilusões são forjadas, a capacidade crítica diminui, atrofiando a possibilidade de pensar o presente e imaginar o futuro, com rumo e esperança. É um mundo que passa a ser marcado por medos, apatias, violências, fraudes, vazios e indeterminação cultural, niilismo e ceticismo ante tentativas das diversas ciências de entender o mundo, eivadas de subjetivismo radical, quando apontam para o nada, em que pese a possibilidade de alguma ordenação e sentido teleológico do mundo. O capitalismo, em seu atual estágio de acumulação e em situação de cumplicidade com o aliado político *neoliberalismo*, privatiza lucros, socializa prejuízos, trabalha para “*democratizar o sofrimento, aniquilar a esperança e assassinar a justiça*”, seduz intelectuais progressistas,³⁴⁵ faz abstração dos conceitos de exploração e exclusão. Enquanto o capitalismo vai sendo “*naturalizado como uma realidade do senso comum - como uma parte mesma da própria natureza*”, a educação é reduzida a “*sub-setor da economia*”, que deve buscar criar “*cibercidadãos no interior da teledemocracia de imagens, representações e escolhas de modos de vida em alta velocidade*” (McLaren, 1999:64-6). Em contexto de relações de trabalho contemporâneas, a condição de quem “*perde o emprego*”, afirma Felinto (1998), “*(...) é como perder um amor (...). Dá uma mistura de dor com raiva (...) que, como não se pode matar a causa da dor e da perda, vira logo depressão.*” Há uma peça teatral de Brecht que bem retrata a situação anunciada: “*(...) queremos vender as mãos e o lombo e não há comprador*” (1997:33), lembrando que a máquina substitui o trabalho humano, quando a exploração capitalista é *desejada*. Seguindo trilha marxista, sempre que os trabalhadores lutam por condições mais dignas de trabalho, os donos dos meios de produção qualificam suas opções. Brecht avança e produz fala de empresário: “*(...) agora fecho os portões e espero a recuperação do mercado. Lavo meus matadouros (...) e mando trazer umas tantas máquinas novas, que poupam muito salário*” (*id*:40). A competição³⁴⁶ por:

³⁴⁵Progressistas no sentido que se tornou comum: comprometidos com mudanças macroestruturais, a partir de situações particulares. Sobre intelectuais, muitos ontem marxistas, hoje pós-modernos sem referências face a ênfase ao discurso em detrimento às relações sociais, do que modismos são fruto, Kurz questiona-se e observa que “*em toda a Europa, a intelectualidade acadêmica de esquerda encontra-se (...) ‘próxima ao governo’, embora a política governamental conduza ao exato contrário de tudo aquilo que essa intelectualidade sonhou (...).*” (1999a:5). A rotinização e a banalização do absurdo (que juntamente com a resignação devemos declará-los *não universais*) permitem a intelectuais não apenas atuar no limite do aceitável, mas consentir *normalmente* como o que antes indignava. Alves (1998a:102), exemplificando a aplicação da reflexão ética na vida, particularmente quanto à preservação da natureza, afirma-se horrorizado ante o “*poder destruidor das empresas que arrasam a natureza por amor ao dinheiro. Mas fico mais horrorizado ainda ao sentir que as pessoas não se horrorizam.*” Quando as situações são incômodas, trata-se de considerá-las normais, impossíveis de outra forma.

³⁴⁶Processos de escolarização, agregados à *indústria cultural*, não raro buscam, ao melhor estilo grego, harmonizar talentos individuais e necessidades sociais, garantindo perenidade ao sistema de tratamento desigual a iguais humanos, embora em suas diferenças. Garante o imaginário da superioridade de alguns em relação a outros. O sistema capitalista exige, ao que ainda sobra da escola, que prepare pessoas para exercer funções altamente mutantes e para garantir o *exercício feliz do que a cada um cabe desempenhar*. Ao argumento, Bourdieu acrescenta: “*a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais (...)*” (1999:53).

emprego põe humanos contra humanos. No mesmo escrito, Brecht monta uma cena mostrando que, tendo havido morte por *acidente* de funcionário da empresa, os próprios colegas encarregam-se de ocultar o ocorrido e ocupar o lugar do *apagado*. O encarregado do setor no qual trabalhava o *acidentado*, referindo-se aos objetos pessoais, fala: *“estão aqui o paletó e o chapéu dele, que ocupam um cabide no vestiário e causam má impressão. (...) Talvez fosse bom queimá-los (...). Eu te digo estas coisas porque sei que você é de confiança (...). Assim que a fábrica reabrir você naturalmente fica com o lugar (...)”* dele (id:53-4). É luta assassina e fratricida que movimenta humanos em direção à organização social, quando *“o trabalho assalariado fundamenta-se (...) na competição entre os trabalhadores”* (Marx e Engels, 1999:28). Se a identidade constrói-se pelas relações com a natureza, consigo e com os outros, possibilitando a ação humana transformadora, então a identidade das pessoas sem trabalho está sendo negada, fragmentando a própria família, onde conceitos como amor, solidariedade e convivência, tão essenciais à vida, passam a sofrer abalos e mercantilizações em seus *índices positivos*. Teorias evidenciam crises que cercam a categoria *trabalho* (será que já não há *“trabalho vivo”* e seria mera *virtualidade*? E os milhares de trabalhadores que pelo terceiro mundo produzem, por atividade terceirizada, para grandes empresas?), que movimenta o operário e as próprias análises das contradições sociais. O movimento operário debilita-se assustadoramente pela incapacidade de manutenção dos níveis de sindicalização e negociação, face a elevados índices de desemprego e equívocos internos da própria instituição, com o vigoroso patrocínio dos modelos liberais(neo) que atuam para quebrar a resistência da classe trabalhadora.³⁴⁷ A sensação que governa parte da humanidade é: *“a vida é um combate que os fracos abate e os fortes levanta (...)”* (Brecht, 1997:149).

É possível afirmar que a conjuntura³⁴⁸ atual reflete um contexto a partir do qual a autoridade político-pedagógica deve constituir-se projeto de intervenção social. Derivado disso, o conceito de liberdade tem uma possibilidade de constituir-se para além do estado atual: formal (*“mercado livre, venda livre e compra livre”* - Marx e Engels, 1999:33) e burocrático. É o que Sartre destaca, comentando a maneira como a exploração foi sendo justificada na África: *“no século passado a burguesia considerava os operários invejosos, corrompidos por apetites grosseiros, mas teve o cuidado de incluir esses selvagens em nossa espécie: se não fossem homens e livres, como poderiam vender livremente sua força de trabalho?”* É assim e por isso que é fundamental entender

³⁴⁷() exemplo contemporâneo mais expressivo são as medidas de governo acerca da flexibilização das leis trabalhistas, com redução salarial, suspensão de contrato, contrato provisório e alterações profundas na organização sindical, o que gera a impressão de que a esperança é parte de uma história que continua sendo feita tão-só por alguns.

³⁴⁸[Embora em íntima relação estrutural, aqui parece fundamental pensar não apenas a relação de classe, mercado ou poder

que a “violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”, enfatizando que ao mundo hegemônico é importante “liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa, é preciso embrutecê-los pela fadiga.” O autor fala de alternativas que o africano não tem: “se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade” (In Fanon, 1979:9). Denuncia Sartre a pretensão europeia de universalização humanista, afirmando que é necessário que “encaremos primeiramente (...) o strip-tease de nosso humanismo. Ei-lo (...) nu e não é nada belo: não era senão uma ideologia mentirosa, a requintada justificação da pilhagem; sua ternura e seu preciosismo caucionavam nossas agressões (...)”. Falando dos europeus, os bem intencionados, Sartre avança em reflexões acerca dos “mecanismos brancos e limpos” de exploração: “o europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos (...). Enquanto houve um indígena, essa impostura não foi desmascarada; encontrávamos no gênero humano uma abstrata postulação de universalidade que servia para encobrir práticas mais realistas: havia, do outro lado dos mares, uma raça de sub-homens (...)” (id:16-8).

4.2.2. Diálogo freireano: a condição da autoridade a serviço da liberdade

Os textos histórico-filosóficos expostos até aqui e contextos que tentei deixar a descoberto e a partir do que desenvolvem-se relações sociais no nível das privacidades e dos atos públicos (particularmente quanto às condições com o que as pessoas lutam pela sobrevivência), são apontamentos, penso, suficientes à discussão em torno do que Freire refuta autoritarismos, licenciamentos e afirma a autoridade e a liberdade. O que está posto é a dialetização do jogo filosófico e político entre dogmatismo e relativismo. A refutação racional da intolerância e dos atos totalitários ajudaram a reconhecer a incapacidade humana, por atos institucionalizados ou não, de dialogar e pensar intersubjetivamente. As clássicas reflexões da filosofia política apontam, no nível das relações institucionalizadas, os atos totalitários como próprios da esfera político-estatal. O que há são estados totalitários, não próprio de modelos econômicos. Segundo argumentos fisiocratas do século XVIII, a economia pertenceria ao mundo natural das relações humanas e não haveria totalitarismo quando determinado modelo econômico impõe-se, tornando-se dogma ao liberalismo, afastando, por coerência, a crítica. Está em questão, aqui defendida com Kurz (1993 e 1999d), outra tese: a identificação da essência do totalitarismo e do liberalismo, na esperança de ter, anteriormente, sustentado essa assertiva, acreditando na possibilidade de avançar na compreensão e superação da cultura permissiva da afirmação da impossibilidade

instituído, mas a própria capacidade humana de interrogar o poder, com ele interagir e produzir novos movimentos.

ou necessidade da *não limitação* dos atos decorrentes de modelos econômicos e comportamentos e compreensões sociais. A confusão entre autoridade e autoritarismo, não raro tomados como sinônimos, leva adultos e educadores a posturas e experiências de *liberdade absoluta* a filhos e educandos, liberdade essa produtora de pessoas sem referências à produção de responsabilidades sociais. Diante do quadro desenhado, Freire mostra ser pensador³⁴⁹ cientista apontando 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 de muitos humanos, critério para justificar a refutação de absolutismos e relativismos. Nesse contexto de negação da liberdade Freire prefere “*ser criticado como idealista e sonhador (...) por continuar (...) 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*”, liberdade esta não submetida à do “*comércio*”, que “*sem limites é licenciabilidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos (...)*” (Freire, 1997:146).

As condições históricas a partir das quais impõe-se o desenvolvimento da reflexão sobre a liberdade no Brasil remetem à pérfida idéia de que vivemos num *país livre*. Se não concordarmos com as medidas tomadas por nossos representantes podemos falar e remeter a indignação à crítica.³⁵⁰ Conforme princípios originais do liberalismo, podemos fazer de nosso tempo e vida o que entendermos correto e agradável. Os séculos XVIII e XIX foram pródigos na produção de teorias em defesa da possibilidade da liberdade e sua utilização agregada ao bem-estar individual, admitindo, formalmente, o mesmo direito a todos. Porém, muitos governos, em momentos diversos, censuram e direcionam opiniões e preferências individuais, impondo cultos e projetos políticos, negando a liberdade de escolha. São governos que impõem comportamentos públicos privando pessoas de organizarem suas vidas por escolhas particulares. São destinos traçados por grupos dominantes, diretamente ou não exercendo cargos e encargos públicos. Esse poder não pouco esteve nas mãos de pessoas consideradas mais sábias e aptas à organização do bem comum, conferindo-lhes autoridade. É o que ocorre com a teoria platônica cuja autoridade deve ser conferida a quem escalou o caminho da verdade e da sabedoria, cuja competência é poder organizar o governo das pessoas de forma absoluta. A liberdade relaciona-se ao

³⁴⁹Freire quer interferir política e pedagogicamente em domínio “*em que se recusa (...) a filosofia*” (Beauvoir 1967:10).

³⁵⁰Crítica que não consegue materializar estruturalmente o ideário do original liberalismo de Locke (1983), ao falar do governo que, constituído como funcionário para organizar a sociedade, é destituído ao deixar de executar decisões tomadas pelo povo.

grau de certeza que há em torno da particularidade em discussão. Segundo Platão, exigir do outro determinado comportamento é legítimo, desde que o anúncio seja *correto*. Impedir que alguém pratique o mal não significa negar-lhe a liberdade. Disso decorre que Platão trabalha o conceito de liberdade não como sinônimo de prática de atos livres, 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 à realização de escolhas corretas, o que, pela ausência da imposição, criou espaços a ceticismos e relativismos, exacerbados em tempos atuais. Surge, assim, a liberdade negativa, enquanto possibilidade de *livrar-se de*, das pessoas constituírem seu próprio e particular modo de ser, deixando para o âmbito das escolhas particulares ou privadas a organização social, oriunda do somatório das boas e individuais escolhas.³⁵¹ Da liberdade positiva também é possível aproximar Freire: dialogar com as pessoas em torno do que deve ser feito, enquanto *liberdade à* constituição da humanidade, com base no princípio que os humanos, racionais, são capazes de guiarem suas condutas segundo regras universais, em sua constituinte provisoriedade. Se, por um lado, essa proposta é complexa em sua materialização, por outro, parece politicamente legítima se considera, com Kesselring (1989), 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 acerca da sustentação ética, para além da razão lógica, mediada pelo diálogo, dimensão humana, ontológica e fundamental. Os processos necessários incluem informação e formação. Os jogos e a representação da verdade que sustentam a diretividade aqui proposta não tomam como referência posições ou posturas privadas apenas, correndo o risco, o governante ou o educador, de coagir os outros em função do *bem* das mesmas pessoas coagidas, o que, na realidade, poder-se-ia estar materializando atitudes atadas a interesses privados, levando movimentos como o nazismo e o estalinismo a matar pessoas para *garantir a liberdade*. É possível que a defesa da tese da liberdade negativa não raro tenha ocorrido em função do risco da tirania da *liberdade positiva*. A questão a ser enfrentada é o risco do relativismo moral, posição filosófica a partir da qual ninguém sabe se possui a verdade e as opiniões particulares equivalem-se justo porque são

³⁵¹É principal pensar a proposta de Bentham (1984), desde os princípios da “*utilidade*” e da “*maior felicidade possível do maior número*”, a partir da idéia de que isso é viável desde que cada um “*faça a sua parte*” (o somatório das “*boas ações*” produz a felicidade), sem considerar a possibilidade de alguém construir a sua própria felicidade pela infelicidade de outros e sem levar em conta a impossibilidade de muitas pessoas praticarem *ações boas* e colocarem-se em situação de *busca da felicidade* por falta de condições objetivas, as quais, acredito, separam os humanos tanto quanto as divergências de interesses. Lembro, por exemplo, a narcísica cultura do corpo e o imperativo de felicidade a qualquer custo, inclusive pela

expressão de vontades de liberdade individual, enquanto “*relação entre os desejos do indivíduo e sua capacidade para satisfazê-los*”, que, pelo contraditório, acaba negando a liberdade individual: “*quanto mais desejos temos, maior é nossa dependência*” (Nash, 1966:40-1). A relação entre autoridade e liberdade possibilita a Freire perguntar se a autoridade está na força ou na persuasão, através do que, instituições como escolas, prisões e manicômios desenvolvem *jogos de poder e verdade* com o fim de garantir moral individual. Mais: a autoridade que ajuda o homem a olhar o mundo é a que emprega a força ou a que, com competência político-pedagógica, tem a capacidade de sensibilizar pessoas à produção de movimentos de resistência e à produção de alternativas contra-hegemônicas? Como perceber o desconectamento do mundo da vida, constituído por contradições sócio-históricas *insuportáveis*? Como construir referenciais que permitam perceber e analisar relações de autoritarismo na sociedade, na escola ou na família? Na busca de respostas, defendo, na provisoriedade própria de uma hipótese, que Freire elabora o seu *texto* a partir de experiências orientadas por projeto político que parte de uma constatação: a sociedade brasileira é injusta e o modelo cultural dominante usa mecanismos repressivos e ideológicos à sua manutenção. Freire aponta caminhos de libertação de forma explícita e com direção política, decorrendo a presença da autoridade em processos educacionais, defendida ao falar da indispensável disciplina. A proposta passa pela crítica à prática produtiva do poder autoritário,³⁵² à construção da prática da liberdade coletiva e solidária, pela *pedagogia da esperança e do diálogo*. A proposta é não negar a liberdade do outro, enquanto processo histórico, e não abandoná-lo sem referências à sua formação.³⁵³ A concepção de poder de Freire aproxima-se do conceito de autoridade, correspondendo à capacidade que humanos têm de, em diálogo, aceitando a diferença, não o antagonico, problematizar o mundo e a experiência, desafiando o interlocutor à superação do estágio em que se encontra. É a “*convivência com os diferentes (...)*” (1994:39) que possibilita a construção de perspectivas que

infelicidade de outros.

³⁵²() poder autoritário (Malatesta, 1962:15) “*substitui a vontade e a inteligência de todos pela (...) de um ou de poucos; tende a impor (...) uma regra única. (...) cria a necessidade de uma força armada para obrigar os recalcitrantes à obediência(...)*.”

³⁵³A formação deve considerar as possibilidades da criança e respeitar seu desenvolvimento e capacidades, admitindo diferenças acentuadas. Em percursos investigativos, encontrei crianças com 9 e 10 anos que não vêem TV e o contato com o mundo da escrita dá-se pelo “*jornal que o pai leva pra casa com alguma coisa enrolada*”. Enquanto isso, escolas de *alto padrão* e bilíngües desde a pré-escola, têm algo que *faz a diferença*: iniciar o ensino fundamental sabendo inglês, lidando com computador, conhecendo e distinguindo obras de arte etc. Considerações e desejos dos professores, relativos à formação humana, esbarram em exigências cada vez mais individualistas: “*que tal sair do colégio com todas as características procuradas hoje pelo mercado de trabalho? Boa formação, iniciativa, independência, criatividade (...). Isso é possível nas escolas que trabalham com o método IB (Bacharelado Internacional, em inglês), que é oferecido desde a educação infantil até o ensino médio*” (Braslaukas 1998:6). Surgem qualificados projetos de formação para atender o mercado de trabalho pós-fordista, com carga ideológica, responsabilização individual e geração de alternativas para o sistema atualizar-se, com a promessa de realização da felicidade individual.

ultrapassam a visão dicotômica de poder, compreendendo as relações como interdependentes, concebendo a influência das instituições e das pessoas umas sobre as outras.

Lutar por democracia não é suficiente e não resolve os problemas com os quais defronta-se, por exemplo, a escola. São preocupações substanciais em contexto de lutas globais que envolvam a revisão do constructo axiológico da sociedade na qual situa-se a escola. Freire explicita o caráter da discussão que aqui instauro: “*o fato, contudo, 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.*” Pela teoria dialógica, Freire, 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*” (1982:210-11), opções que fazem Freire avançar em relação a reflexões anteriores (1959) quando conhecimento e transformação social, em sua dialeticidade, ainda não apareciam explicitamente conectados, propiciando a críticos enquadrá-lo como espiritualista ou positivista-desenvolvimentista. Tendo presente a história humana, é indispensável encontrar respostas à problemática da relação e coexistência da liberdade e da autoridade, que Freire coloca também em relação à disciplina. A liberdade, é razoável admitir, é uma conquista do homem ao longo do seu amadurecimento na história, aprendendo a ser livre. Na perspectiva da liberdade incondicional, o homem poderia escolher ações para realizar, independentemente de constrangimentos externos. Na perspectiva determinista, o homem sofreria constrangimentos internos e externos e apenas teria a ilusão de escolhas livres em determinados atos. A perspectiva dialética de liberdade, não dogmatizada, pode ajudar a superar o impasse: o ser humano está envolto em condicionamentos, mas (re)conhecendo a situação de contradições em que se encontra, é capaz de operar mudanças. A questão resolve-se, como afirma Freire, no campo da ação e da reflexão. Assinala que a criança faz longo aprendizado de liberdade para chegar à autonomia. Inicialmente a criança aceita sem discussão normas postas pela autoridade familiar, religiosa ou escolar. A fase heterônoma é superada pela percepção sensitivo-racional do mundo pela abstração e reflexão críticas, tornando-se capaz de revisar valores herdados e implementar mudanças. A passagem da heteronomia à autonomia significará processo de construção da liberdade particular. Freire chama atenção para o perigo da cultura do *individualismo* ou processos licenciosos, tornando

a pretensão de liberdade individual mecanismo de negação da própria liberdade, razão pela qual uma proposta coerente com a educação para a liberdade inclui, necessariamente, a discussão em torno da autoridade do educador, projetando superar autoritarismos e anomias,³⁵⁴ autoridade esta impensável alicerçá-la subjetivamente, sem desvios tirânicos ou licenciosos. Esse processo de *riscos* é marcado pela criação de condições para que o educando faça o seu caminho, aceitando o erro. Freire fala que o *“mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo (...) de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada”* (1997:62), onde *“a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva (...) à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança”*(id:81),³⁵⁵ admitindo que somos seres *“condicionados mas não determinados (...) Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir (...), de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”* (id:36), negando-se a aceitar as teses da inevitabilidade histórica, postura derivada também da descrença no Estado, na família, na imprensa e na escola. E como agir para que a liberdade criativa dos desfavorecidos seja respeitada? Como admitir a presença da autoridade no campo da construção de alternativas à vida? Freire lembra que *“não resolvemos bem ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”* (id:68). A reinvenção das diferentes formas de poder deve gerar discussões que conduzam a mudanças. Chama atenção para processos históricos a partir dos quais é possível identificar a sua negação sistemática. E assim 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 e construir, para admirar e aventurar-se’”,* o que requer *“(...) que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (...)”* (1982:59-60). Assim, a liberdade é dimensão distintamente humana porque envolve *decisão*. O humano, que constrói referências, torna-se imprevisível, reagindo na interação com os outros e com o mundo, a partir do que a liberdade ganha estrutura e é identificável sua gênese.

Na história da humanidade, *racionalidade e liberdade* estiveram minimizadas para muitos. A consciência das possibilidades e dos limites de dispor de si para a *criação* no

³⁵⁴Autoritarismo e anomia são processos provocadores de transgressão de limites e valores proibidos por pactos instituídos. Dá o que pensar o resultado de pesquisa em São Paulo, junto a jovens recém formados em Universidades paulistas: apenas 17% entendem que devem cumprir as leis vigentes.

³⁵⁵Diferentemente de *otimismo* (permite acreditar que o que é desejado pode realizar-se), praticamente impossível hoje, a esperança é o que resta como condição de possibilidade histórica onde o humano tenha lugar destacado na organização social.

mundo é condição indispensável para que humanos possam agir criticamente na história. 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” (id:105-6). 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 a autoridade: divina, natural ou humana. O que é necessário admitir, segundo Freire, é que a “(...) liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade” (id:94). Mas estará a liberdade sujeita às condições de possibilidade (...) ? Ou será ela constitutivamente presente nos humanos desde que se identifiquem 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 presença ou ausência de coação. Pela ausência de coação ou da violência externa afirma-se que o humano é livre. Mas a ausência de coação como condição necessária à liberdade não é suficiente para que a mesma ocorra. Há a condição de adesão consciente a valores propostos que, na relação com o educando, é parte constitutiva de sua formação, que possibilita 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 conseqüente condição da instauração da autoridade política, retorno proposto, por exemplo, por Spencer (1895:6, 20...). É o jogo-limite entre a liberdade singular dos indivíduos³⁵⁶ e a autoridade do Estado para garantir as diversas liberdades individuais. 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 à classe burguesa em detrimento das demais, do que decorre que instituições sociais, como o Estado, criadas pelos humanos para a organização de suas relações, nem sempre garantiram liberdade a todos. Talvez porque esquece-se que a história é *tarefa social*, desafio permanente à reconstrução do já construído e edificação do novo, parte integrante do mundo humano em sociedade e não dádiva divina, natural ou obra de iluminados. A ação livre dá-se quando os humanos agem conscientemente, quando *sabem o*

³⁵⁶ Liberdade pessoal para Ricoeur (1975:59) “permanece sem conteúdo se não é reconhecida pelos outros (...), protegida pela ordem pública”, o que confere ao Estado a tarefa de “gerir e arbitrar conflitos”, possível tão-só a quem “teórica e praticamente

que fazem e por que fazem o que fazem, embora 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, proposta de Kant para que os homens cheguem à felicidade, embora insuficiente para compreender a complexidade humana. Dessa referência conceitual-simbólica decorre que o humano, como ser de razão, é livre. Livre é quem é causa de si na autodeterminação, tese sustentável tão-só frente à dimensão de universalidade dessa faculdade, ou seja, ser livre na relação, *infernalis* ou não, com os outros. A racionalidade pode ajudar o humano a tornar-se capaz de transcender o mundo da cultura e da sociedade estabelecidos, enquanto instâncias limitadoras, onde residem as possibilidades de sua realização. É nessa perspectiva que, para Mounier (1976:109 e ss), “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 é “*criação ideológica*”, se mantido o constructo cartesiano em sua concepção iluminista original. Escuto Ricoeur (1975:43) quando afirma que “a ilusão” inicia quando há hipostasiação ou elevação “ao absoluto, quando a conquista reflexiva se torna (...) um instrumento do pensamento que serve para omitir (...), para recalcar (...) as considerações que dizem respeito às condições reais do exercício da liberdade (...). É em relação a esta tentativa (...) que a liberdade segundo a pura reflexão pode ser definida como abstracta.” Chomsky (1999:79), por via diferente (não contrária), lembra que falar abstratamente da liberdade em dimensões como “*expressão*”, “*culto*”, luta por estar livre de necessidades e do temor, não é complicado. O drama é denunciar a “*liberdade de saquear e explorar*”, a liberdade exclusiva para os fortes, os proprietários, de oprimir, que muitos assumem como condição histórica normal. Para realizar a liberdade é indispensável a construção da linguagem subversiva da possibilidade³⁵⁷ 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 (...)” (Freire, 1994:90), tendo a consciência da fragilidade com a qual organizamos ações contra-hegemônicas e a capacidade do sistema de rearticular-se e mover-se a partir do terreno do discurso, negando novamente o movimento humano na construção da liberdade. A partir de contexto de desconstrução, questiono: será que o marco referencial e conceitual pós-

desabsolutizou em si mesmo o Estado e o considera, não como a figura do divino, mas como um simples serviço público.”

³⁵⁷É principal lembrar que “*fazer apenas o discurso da possibilidade já configura a impossibilidade*” (Freire, 1977a).

moderno não é parcialmente responsável pela desmobilização que hoje experimentamos, pela acentuada defesa das *diferenças*? Na medida em que cada um tem *posições teóricas* independentes, não é lógico pensar que, da mesma forma, realizará ações particulares e individuais correspondentes? O desafio está posto, não por jogo de linguagem, no imperativo da reflexão a nível de totalidade e da ação a partir de situações particulares.

Em relação à dimensão *liberdade e situação* ou *liberdade, contingência e determinismo*, a reflexão gira em torno da impossibilidade da liberdade sem limites. Ser livre é poder agir no mundo em situação. Entre o projeto de liberdade plena de cada um interpõem-se obstáculos com existência apenas se referidos à própria liberdade. Sem intencionalidade e projeto não há como identificar obstáculos à liberdade humana ante o mundo dado: material, biológico e natural, o tempo e a história e os condicionamentos culturais. Cada situação é desafio e possibilidade à ação humana livre. A liberdade é construída e saboreada nas ações ante condicionamentos naturais e sociais. A influência da cultura sobre os ideais, individuais ou coletivos, é acentuada. Sociedade e cultura, na condição de limites à liberdade, são condição de possibilidade para saber-se livre. Limites e possibilidades, necessidade e liberdade: é nesta aparente aporia que a história ganha sentido. Há um jogo tenso e dialético entre opções negativas e positivas ante possibilidades de liberdade. A negatividade da liberdade consiste em um indivíduo realizar desejos particulares tão-só evitando a negação dos desejos dos outros. O positivo na liberdade encontra-se na ação de indivíduos em relação com os outros, na construção desperta da autonomia e das liberdades singulares em relação, tensa e desejada, com outras singularidades. A liberdade, considerada em si e em sua história, não raro é a possibilidade de autodeterminação, espontaneidade, ausência de interferências, libertação de impedimentos, possibilidade de realização de necessidades e autonomias. O *determinismo* revela que a totalidade dos fenômenos constitutivos da realidade encontra-se submetida a leis de caráter divino ou natural, regidas por relações de causalidade. Concebidos com importância secundária, os fenômenos humanos são tratados como dependentes de causas previamente determinadas. O mundo assim explicado é o da necessidade e não da liberdade. Hoje é posto como acentuadamente natural o mundo organizado com base na economia de mercado e na democracia representativa, sendo, esta, determinada pela primeira. O constructo teórico que sustenta a hegemonia atual cria paradoxos, como paradoxal é o humano em seus movimentos de *perspicácia* e *demência*. Se podemos comemorar a capacidade humana de deliberar sobre os destinos da comunidade, é cada vez mais intensa a sensação de que há

algo que se impõe inexorável sobre elas, como a economia de mercado, que institui projetos que se sobrepõem às decisões democráticas tomadas por membros de determinado grupo social.³⁵⁸

O texto aqui exposto teve a intenção de destacar a origem dos conceitos de autoridade, liberdade e autonomia em Freire. A seleção leva em conta autores estudados por Freire, conforme atesta Araújo Freire (in Freire, 1994a:293-5), ao apresentar aproximadamente 240 nomes de pensadores, passando por grandes filósofos da humanidade. O desafio foi dar destaque a questionamentos que nos conduzam tanto a aproximar o texto freireano de outros autores, em especial os retomados neste texto, quanto escriturar avanços na descoberta de criações conceituais que Freire foi agregando ao seu texto a partir de *fecundos* diálogos com a própria experiência.

³⁵⁸É assim que a democracia representativa enfrenta problemas de legitimidade no final do século XX: assiste-se na América Latina a assunção ao poder de líderes populistas com disposição messiânica e traços *golpistas*, crescidos à sombra do desencanto com as instituições públicas e políticas, ao que Kenneth Maxwell chama de “*populismo iliberal*”. Vale lembrar, em 1999/2000, de Hugo Chávez na Venezuela e Fujimori no Peru, com os quais há uma inversão completa da *Carta Constitucional* que deve organizar regimes democráticos: as Constituições, nos casos citados, têm início e fim presos às vontades dos dirigentes nacionais.

V Parte. Conclusões, silêncios, limites e possibilidades: para que trabalhamos senão para aliviar o sofrimento humano?³⁵⁹

1. O fundamento político da autoridade na aventura ética da formação para a liberdade

Vivemos um momento da história humana em que a produção técnico-científica multiplica-se rapidamente e torna-se intensamente disponível a uma parte da humanidade. Participamos de tempos e espaços em permanente transformação que leva as pessoas à busca de verdades e certezas *atualizadas*, provocadas por tensões entre global, universal e singular, tradição, modernidade e desconstrução etc. Mas, sabemos para onde vamos? Essa pergunta faz recair sobre instituições e pessoas, em particular comunidades escolares, imperativos morais e políticos: é urgente elaborar reflexões acerca de alternativas que remanesçam à humanidade para encontrar alguma direção que suporte racionalidade mínima e dê sentido à vida. O projeto de vida feliz para todos parece inatingível, motivo para agendar compromissos decorrentes, efetuando projeções em torno do próprio sentido do humano. Ante a atual organização humana,³⁶⁰ com tentativas de entendimento que de alguma forma sempre estiveram presentes neste texto, a partir do que é possível aprofundar a compreensão do fenômeno educacional; e tendo por base a defesa que espero ter feito da necessária *autoridade*, questiono-me se é principal falar novamente em contrato social. Eco, referindo-se à corrida por informação e “*domínio crítico no mundo atual*”, por demarcação de conceitos individuais, afirma que cada um “*faz a sua escolha de maneira notadamente inédita e imprevisível. (...) bilhões de pessoas no planeta, (...) bilhões de filtragens ideológicas. O resultado corre o risco de ser uma sociedade composta de identidades individuais justapostas (...)*” (1999:6). Seguindo rastros da pesquisa aqui apresentada, à autoridade cabe a tarefa de juntar pessoas para problematizar o presente, tendo o passado como referência e o futuro como perspectiva, o que torna fundante incluir como tarefa a discussão em torno de elementos constituintes de cada fenômeno, fala ou comportamento. Escrevi fundante porque a reflexão compartilhada

³⁵⁹Esta escritura reflete a economia e sua capacidade de produzir pobreza; as ciências naturais e a produção de objetos para a destruição; e as ciências sociais, em seu afã de moda à positividade com as ciências naturais, perdendo a condição fundante de crítica aos instituintes sociais. Sobre, pelo contraditório, a produção de condições de gerar ciência para produzir vida.

³⁶⁰O debate em torno da organização social encontra-se dicotomizado: a defesa do retorno ao *Estado de Bem-Estar* (se é que já vivemos no Brasil esse conceito materializado. Quiçá, como lembra Maria da Conceição Tavares, tenhamos chegado tarde ao *banquete do Primeiro Mundo...*, o que torna inevitável *adaptar-se aos novos ares...*) e o radicalismo liberal. Há, nesse contexto, a defesa do retorno a nacionalismos, cuja centralidade está na reconstituição do Estado-Nação, tese defendida por intelectuais americanos, como Rorty, cuja *generosidade* para com países subdesenvolvidos como o Brasil causa estranhamento, embora defenda a manutenção de utopia mínima, sem a qual a humanidade fragiliza-se. O autor apela à sensatez humana na organização das relações sociais, afirmando a luta por indispensáveis “*condições dignas*” às crianças: “*o mais assustador do futuro é que não existem projeções (...) de aumento geral no nível da igualdade humana*”. Rorty surpreende-se com a “*popularidade alcançada (...) pelos profetas da desesperança, como Foucault e Lacan (...)*. Os futurólogos tecnologicamente orientados e os neoneietzcheanos são igualmente irrelevantes para o único projeto que realmente importa: manter viva a

e coletiva pode evitar o pensamento único e a desesperança; porque coloca como tarefa afirmar que mudanças e transformações são necessárias e possíveis, pelo reforço de ações político-coletivas à organização da vida e ao acesso de todos aos bens materiais e simbólicos. O contrato social é carro-chefe da racionalidade ocidental que, ao anunciar critérios de inclusão, desenvolve, como afirma Boaventura Santos, a exclusão. Não obstante o caráter histórico paradoxal (1999:1ª parte), o contrato, para Santos (1998:3), deve atuar a favor de quatro *bens públicos*: legitimidade da governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade coletiva. Será isso possível, tendo presentes contextos como os expostos neste texto e a crise pela qual atravessa o contrato social clássico? O contrato social está em crise porque seu mote principal foi a democracia representativa, hoje fortemente abalada, propiciando a elaboração de propostas pós e pré-contratualistas. Em relação ao pós-contratualismo, o autor fala de direitos adquiridos pela classe trabalhadora, hoje confiscados, transformando *cidadãos* em *servos*. O pré-contratualismo configura o *bloqueio de acesso à cidadania* a grupos sociais. São exclusões que caracterizam a vigência do estado de natureza.³⁶¹ É a negação da expectativa de inclusão social a camadas cada vez maiores de pessoas, particularmente jovens, aos *bens sociais* produzidos pela modernidade, estado que Santos caracteriza como “*fascismo social*”, distinto dos verificados nos anos 30/40 do século XX. O autor chama *fascismo* ao que se caracteriza por três opções a partir do que a sociedade estrutura-se. A primeira é o “*apartheid social*”, com elementos de segregação social pela “*cartografia urbana dividida em zonas selvagens e civilizadas*”. O autor classifica as zonas selvagens como de “*estado de natureza hobbesiano*”, e as civilizadas, como zonas de “*contrato social*”, que vivem sob “*a constante ameaça das selvagens*” e defendem-se por meio da construção de “*castelos neofeudais, enclaves fortificados que caracterizam as novas formas de segregação urbana*”. O Estado, nas zonas civilizadas, é democrático e protetor, embora pouco confiável. Nas áreas “*selvagens*” atua de maneira fascista, como “*predador, sem nenhuma veleidade de observância, mesmo aparente, do Direito*”. A segunda forma de fascismo é a “*paraestatal*”: é a usurpação de prerrogativas estatais onde as funções do Estado no contrato são assumidas, pela correlação de forças, por grupos cujo poder impõe-se arbitrariamente, embora nem sempre por força física. A via legal não pouco é invocada para firmar “*novos acordos*” e revisar contratos. São *fascismos contratuais* que se impõem por “*razões circunstanciais*”

esperança de que, cedo ou tarde, todas as crianças (...) venham a ter as mesmas oportunidades” (Rorty, 1999:4).

³⁶¹Onde, paradoxalmente, ciência e mercado são apontadas como portas de acesso à liberdade, esta balizada por critérios neutros de argumentação e validação. O que é imponderável é tomar desempregados como indivíduos livres em busca do próprio interesse econômico, algo como a exploração abstrata da identidade entre a livre circulação de mercadorias e as

criadas por grupos de poder, como ocorre hoje com os megainvestidores internacionais que, por organismos diversos, impõem políticas sociais a países e pessoas. O terceiro fascismo, Santos o conceitua a partir da “*insegurança*”: face às precárias condições de vida em que se encontram, grandes parcelas da sociedade são submetidas a altos níveis de *ansiedade* ante o futuro, diminuindo expectativas e produzindo, no imaginário, a conformação a *encargos* e sofrimentos (tornando as pessoas acentuadamente dependentes do sofrimento). Para a superação do quadro desenhado, Santos fala na necessidade de “*buscar alternativas de sociabilidade*” que neutralizem riscos de erosão do contrato, sendo necessário elaborar alternativas democráticas que apontem para horizontes de “*emancipação*”, contrariamente aos paradigmas da regulação (2000:3^a III). Nova e radical luta pela democracia é necessária, admitindo que o fascismo é cada vez mais impetuoso em sistema de “*baixa intensidade democrática*”, com acentuada diminuição da liberdade de ação dos governos nacionais. A ação econômica, no âmbito interno dos Estados, frente às demandas sociais, é precária, e os mecanismos internacionais são por demais comprometidos com interesses privados (econômicos e parcelas políticas). Já implantado em boa parte do Planeta, o projeto de desregulamentação geral das relações sociais e produtivas é opção política que marca profundamente economias nacionais e relações entre as pessoas. É ação política a favor de acentuadas desigualdades com visíveis diferenças de renda, o que acaba incomodando Habermas: “*nossos governos se enredaram numa corrida de desregulamentação que (...) levou a uma obscena desigualdade social e a dramáticas diferenças de renda, à deterioração das infra-estruturas culturais, ao desemprego crescente e à marginalização (...)*” Contrariando habermasianos, Habermas afirma que “*não precisamos de uma nova linguagem para reconhecer tudo isso, uma vez que já não nos imaginamos em uma ‘sociedade da abundância’*”, admitindo que “*a situação cultural se modificou. O pós-modernismo desarmou a auto-imagem da modernidade.*” A confusão é tamanha que não sabemos se a organização democrática, que tem por base a “*vontade*” e a “*consciência*” das pessoas, “*(...) é uma simpática idéia fora de moda ou uma perigosa utopia. Em conjunto com uma antropologia pessimista, o neoliberalismo nos acostuma (...) a uma situação mundial em que desigualdade e exclusão passam por fatos naturais*” (1999:4). Embora a base européia que utiliza, aqui Habermas quer preservar, como já dito de Freire e Fiori, as condições principais de fala (e vida) às pessoas poderem dizer sua palavra, contra a invasão hegemônica da razão instrumental. Limitar as pessoas ao direito à subjetividade e à livre discussão é negar prerrogativas sobre a história, ao próprio exercício da razão crítica, outorgando a liberdade

à lógica dos técnicos e burocratas, que se querem organizadores da sociedade. O direito à subjetividade deve ser posto como instância provisória à reflexão. O encontro das diversas subjetividades, não obstante em particulares ações intersubjetivas, é imperativo à reflexão e constituição de atos humanizadores dos humanos.³⁶²

Nesse contexto, creio oportuno perguntar se ainda há espaços para exercer o poder³⁶³ legítima e democraticamente, mesmo pela constituição de novos e atualizados pactos sociais? A necessidade de regulamentação democrática das relações entre as pessoas, não será uma condição de possibilidade à construção da felicidade para todos? Confirmo a convicção de que a luta a favor da condição democrática, positivamente ética e embora representativa, é busca que se dá na contramão da história oficial, demandando especial atenção à informação e à formação. A autoridade político-pedagógica, ante as tarefas acima como centrais, impõe-se, particularmente para análise de relações de produção social da vida. A humanidade tem presenciado processos de formação que se impõem, inclusive para a (re)conceptualização da autoridade, o que se justifica, conforme Horkheimer, “...*porque a ordem hierárquica nesta sociedade (...) não é reconhecida expressamente como justificada, mas como necessária, e assim, no final das contas, é aceita como justificada. É uma autoridade insípida e ao mesmo tempo aparentemente racional.*” A fé inocente na autoridade “*expressa-se na imagem de um Deus sábio, cujos caminhos são milagrosos e obscuros (...)*”. No entanto, “*(...) esta autoridade, a de dependência afirmada, está contida não apenas na religião, mas também em todas as imagens artísticas e cotidianas dos homens*” (1990:209). Os silêncios e as privações impostas por contratos sociais e políticas econômicas em curso, denunciadas por Boaventura Santos como *fascismos*, impõem, como convoca o autor, iniciativas de *qualidade social* capazes de materializar processos de inclusão que superem a exclusão. Sem negar a proposta de “*emancipação*” de Boaventura Santos (2000:255 e ss), embora divergindo quanto ao vigor da modernidade,³⁶⁴

³⁶²Mas, será que (Morrow e Torres, 1998:123) “há(...) convergência no trabalho, no pensamento, (...) nas (...) agendas pedagógicas e políticas” de Habermas e Freire? Os autores citados respondem que Habermas e Freire “partilham uma agenda semelhante, modernista e crítica, no sentido de aquisição do poder em educação. Eles sustentam criticamente (...) princípios-chave do iluminismo e o seu trabalho articulado oferece uma forte perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria da educação e (...) dispositivos pedagógicos críticos.” Mais ainda: Freire e Habermas têm comportamentos de “resistência àquilo que recentemente se tornou o objeto dominante (...): a racionalização da educação com o pretexto de otimização do desenvolvimento econômico” (id:129). Embora as aproximações citadas, os autores destacam distâncias por ora insuperáveis: “a tentativa de identificar e cruzar fronteiras na educação”, com a qual Freire empenhou-se durante toda a vida, “questiona de forma radical as fórmulas de Habermas sobre uma esfera pública com cidadãos semelhantes. As diferenças constituem não só as identidades mas também a única possibilidade ou a salvação da conversã” (id:152), distinguindo-os na produção científica a favor de mudanças demandadas pelo contexto...

³⁶³Hoje, naturalmente, o poder não raro já não está nas mãos de quem ocupa cargos à frente do Estado, mas de quem financia campanhas eleitorais que, não por acaso, são os mesmos que patrocinam a mídia e comandam processos de produção legislativa e judiciária, quicá, concentradamente, nas mãos de quem tem condições de controlar o fluxo de capitais...

³⁶⁴O que afirmo é que há erros (decorrentes de *conexões* subjetivas) na recepção dos argumentos modernos relativamente à organização social e à produção do conhecimento. A metodologia medieval tem características absolutas na produção da

advogo a retomada da autoridade como condição de possibilidade à construção de alternativas à constituição de vida para todos. O debate em torno da autoridade e sua tensa relação com a liberdade e o poder, trazido para este texto, passa *pela escola*, que, com Vasconcellos, continuo perguntando pelo seu significado: terá (ainda) função que seja principal para brigar por uma sociedade para todos? O autor, importante interlocutor neste percurso, ajuda-me a entender o ponto de partida à manutenção da esperança, da utopia³⁶⁵ e da participação, pensando, pelo contraditório e em contexto, a partir da escola. Fala da *razão cínica* presente no governo tucano e na civil society, que quer abolir e esconder os meninos de rua, ao mesmo tempo “*que aplaude com indisfarçável júbilo a genitália infantil dos programas de auditório. É nesse contexto que a escola já era. Como aparelho ideológico, a escola foi substituída pelas telenovelas e programas de auditório (...)*”³⁶⁶ Há uma “*mutação antropológica*” em curso nas últimas décadas: “*a educação pela letra foi (...)* descartada em função do predomínio da *gestualia corporal de auditório. Dança Brasil!*” (1998:205-6). Essa mesma razão, que esconde, por omissão ou defesa equivocada, o movimento das pessoas em direção à resistência aos modelos econômico e cultural impostos pelo governo da mídia eletrônica, e não obstante a provocação illichiana de Vasconcellos, é fundamental colocá-la a serviço da resistência à idéia de fim da história e das utopias. Razão que ajuda a desvelar o Brasil como “*um território onde vivem, trabalham e sonham todos os brasileiros. (...) repositório final de todas as ações e (...) relações, o lugar geográfico comum dos poucos que sempre lucram e dos muitos perdedores (...), para quem o dinheiro globalizado (...) 'real' - já não é um sonho, mas um pesadelo*” (Santos, 1998:3). Essa mesma razão,

ordem, derivada de compreensão de mundo. Na modernidade, embora a incompletude já desenhada, a metodologia de compreensão do mundo e fundamentação dos atos humanos aponta para a livre investigação, embora restrita aos *iluminados ou iniciados*. Então, embora trago para este texto posições diversas relativamente à recepção das propostas da modernidade e da pós-modernidade, assumo que é imponderável elaborar posições pós-modernas e pós-críticas prescindindo da metodologia moderna.

³⁶⁵No final do século XX houve forte ofensiva contra a *história* (esvaziando a memória relativamente à autoria da constituição das relações sociais desigualitárias) e a utopia (tendo o presente como tempo único a partir do que é necessário pensar relações sociais). Mas a utopia resiste e mostra-se mais forte que os covéis de plantão e, quicá, pelo contraditório, possa gerar uma segunda “*marcha dos arrependidos*” (Irci Betto). Não obstante possa ter gerado crueldades e destruição, a utopia continua sendo vida e criatividade, do que decorre que é principal não canonizá-la, o que seria negá-la em sua essência, pois constitui-se pela capacidade humana de imaginar situações novas e melhores que as hegemônicas. De mim, acabo afirmando, com Rouanet (2000:16): “*os que decretaram o fim das utopias ignoram os autores que viram na consciência utópica uma dimensão permanente da condição humana e os que compreenderam a utopia no sentido sociológico, como expressão de grupos e estratos marginalizados, sempre presentes em qualquer sociedade*”, grupos estes, constituintes da base social de contestação ao sistema. Penso com o autor que a utopia, enquanto perspectiva de organização da liberdade e da felicidade para todos, permanentemente é ameaçada pela tendência à “*logocracia platônica, à concepção de um Estado-rebanho, cujos dirigentes não somente pastoreiam seu gado, mas o criam e re-criam. Outra regressão grave é constituída pelo reaparecimento dos particularismos étnicos, culturais, religiosos e lingüísticos...*”.

³⁶⁶Responsável por telenovelas na Globo afirma: “*notícias negativas, eu deixo para os jornais (...). Não vou grifar coisa ruim, a novela não vai ter mendigo, essas coisas*”, o que permite a Vasconcellos afirmar que, “*espelho audiovisual do subdesenvolvimento, a telenovela vampiriza o anacolutismo popular ágrafa. Os fragmentos lingüísticos da plebe são manipulados pela estética dos clãs videofinanceiros?*” (1999b:5), onde a ternura não raro persiste porque despreza laços elementares com a realidade e os temas atuais estão expostos tão-só por linguagem ficcional, reproduzindo uma visão da sociedade própria da classe média, comandada por valores reacionários. Com desilusão acumulada, acentua-se a oferta de *pegadinhas, loiras, religiosos cantores, shows dos milhões*

além de (re)significar o papel da escola, não poderá ajudar a pensar o Brasil como protótipo do desenho do próprio capitalismo globalizado: destruidor da própria sociedade liberal? Creio que essa mesma razão pode ajudar a entender, explicar e argumentativamente refutar a tese de que o livre mercado (globalizado e acentuadamente monopolizado) e Estado mínimo podem caminhar juntos e organizar relações sociais de igualdade, rejeitando a idéia de que estado democrático e livre mercado não concorrem entre si. Vasconcellos (1998) chama atenção para possibilidades que existem por políticas públicas quando assumidas por educadores *sérios* (Freire e Darcy Ribeiro), avocando a tarefa de organizar a educação em seus tempos e lugares. E é disso que as pessoas podem valer-se cada vez mais para garantir conquistas, mesmo que a *passos lentos*.³⁶⁷ As *marchas*, como afirma Freire em sua última entrevista à TV PUC/SP, acontecem e podem puxar outras tantas: “*dos que querem amar e não podem, dos reprovados, dos sem-terra, sem-escola, sem-teto*”, dos indignados, dos sem-casa e sem-chuveiro. A violência, atitude contrária ao diálogo epistemológico e político, entre outras opções *bancárias*, como frisa Freire (1982:67-8), continua sendo o grande eixo a partir do que pode ser pensada e *atualizada* a prática pedagógica. É fundamental que políticas públicas garantam espaços a pessoas que, pensando o mundo, possam publicizar opções que encontram para superar o estado vigente.

Como dito na introdução, este texto, tendo por base interlocuções com pensadores-educadores, com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, com a minha própria reflexão (em sua lenta emergência) e centralmente com Freire, quer defender a imperativa *intervenção política, epistemológica, moral e pedagógica* na vida educacional, intervenção justificável quando educadores nos tornamos éticos e competentes, assegurando consistência e diálogo em nossas ações. Lembro metáforas³⁶⁸ que revelam a vocação humana a ser mais, buscando justificar a função provocadora da autoridade. Bach (1977) nos remete ao mundo da possibilidade, para além do imediato da necessidade. A gaivota (Fernão), que não se contenta com o que o bando do qual faz parte como prática histórica permanente e imutável faz, luta pelo direito de voar acima do convencional, ultrapassando horizontes e penhascos limitadores da visão de mundo e da constituição de novas possibilidades. Fernão enfrenta a discriminação do grupo e sofre violências físicas e morais e busca transpor

etc., porque têm *audiência*...

³⁶⁷É possível hoje verificar que muitas mulheres vêm rompendo o silêncio em relação à violência doméstica e sexual.

³⁶⁸Metáforas, sem dispensar o conceito, abordam, com engenharia e beleza, temas substanciais da existência, tomando do cotidiano e do aparentemente banal e trivial, elementos para a reflexão. Quiçá uma das tarefas humanas seja produzir metáforas, conforme Milton Santos (1999), não como “*artifício mercadológico, mas o resultado de uma pesquisa (...), tanto das idéias como do discurso que as exprime*”.

limites impostos, fraturando tabus, ultrapassando barreiras culturais, afirmando dimensão transcendental. Dispõe-se a riscos e ultrapassa linhas demarcatórias postas como *naturais* pela tradição, excedendo limites sociais, culturais e morais. Boff (1998) também destaca possibilidades humanas. Um filhote de águia, criado com galinhas, comporta-se como tal, mas voa quando o limite é superado. Boff constrói uma analogia com a condição humana: pessoas querem *humanos galinhas*, mas somos águias, admitindo que somos portadores da situação-galinha, reveladora da “*vida cotidiana, de hábitos estabelecidos(...). São (...) as limitações, os enquadramentos e formações histórico-sociais, que (...) absolutizados, se transformam em impasses, em descaminhos, em falta de perspectiva e em desesperança para as pessoas e para as coletividades*” (id:42). Ou seja, “*a águia responde pela abertura e pela evolução. A galinha, pela estabilidade e pela conservação*” (id:66), o que mostra a sempre tensa relação entre utopia, enquanto crítica às realizações do presente, e realidade concreta, a história. Para o autor, “*a dimensão-galinha mantém o ser humano cativo dentro da opacidade de seu pequeno mundo*”, pois, no momento de “*lubrificar a máquina*”, o humano “*perde a liberdade e a força do voo da águia, pois se sente refém daqueles que já pensaram tudo para ele: como organizar o seu lazer, como propiciar-lhe fortes emoções e como fabricar-lhe experiência inesquecível.*” O instituído projeta negar a dimensão águia no humano: “*o efeito final é o vazio existencial (secretamente niilista) e o doloroso empobrecimento do espírito. A galinha reduzida à cerca do seu galinheiro*” (id:149-50). Tomando as metáforas como referência para pensar o cotidiano da vida, cabe refletir a idolatrização do corpo e das sensações, cujo objetivo é o imperativo do prazer imediato,³⁶⁹ condição contrária à liberdade. Pela produção cultural hegemônica encontra-se o mundo da televisão e outros meios pelos quais os homens têm à sua disposição o que necessitam à *felicidade*, incluindo a reflexão sobre o mundo, contexto que impõe análises em torno do papel da mídia, objetivando apropriação de códigos que se impõem na atualidade. Embora o autogoverno passa a ser moda e condição de possibilidade à instalação do mundo da necessidade e não da liberdade, por dever de coerência impõe-se a ação formadora que a autoridade deve atuar na instância familiar, escolar ou social. O despertar do *sono feliz*, abrindo a caixa da *consciência infeliz* (com a expressão hegeliana: “*que frustra*”), não é espontâneo, em particular no mundo de complexas relações sociais das quais fazemos parte. Coloca-se a necessária intervenção da *mão* humana na formação, acreditando que homens e mulheres, embora seres de necessidade, em função do que devem lutar, são ontologicamente seres de criatividade na direção da liberdade. A autoridade em permanente relação com a liberdade deve ser posta a

³⁶⁹Devo crédito às reflexões de Guillebaud (1999) que apontam atuais imperativos do prazer: “*obrigação*” de felicidade.

serviço da geração de oportunidades a todos desenvolverem suas potencialidades; para que possam superar um pouco mais, a cada dia, o hiato que há entre o que somos e as possibilidades postas no vir a ser, com base em situações singulares, entendendo que ali formam-se e firmam-se subjetividades e fundamentação das ações produzidas. Retorno a Martins³⁷⁰ (1996:23), ao conclamar à necessidade de juntar fragmentos, neles contidas perspectivas revolucionárias, e afirmo: continua sendo tarefa docente formar educandos sujeitos críticos, não apenas em condições de mudar a escola e a educação, mas a sociedade. É tarefa de articulação da prática com um ato estrutural, com totalidades possíveis e provisórias. É nesse sentido que entendo que o compromisso coloca-se em campo de poder antagônico relativamente aos que entendem que o singular tem função, sentido e finalidade em si mesmo, somados aos detentores dos modelos hegemônicos da organização social. Da inevitável convivência humana, não para poucos enfadonha e *enjoada*, é imperativo optar por encontros que possam aproximar fragmentos revolucionários, presentes nas pessoas que conservam a capacidade da indignação ante a sociedade que se organiza endogenamente excludente, acreditando que, embora vivendo num mundo “*despedaçado*”, há algo que resiste à alienação: “(...) *é o resíduo (...), o que há de mais precioso. O resíduo seria o ponto de partida, o despertar, e a mobilização dos resíduos a esperança de uma metamorfose do cotidiano (...)*” (Corbisier, in Lefebvre, 1967:53).

Embora a impressão de *segurança* que possam transparecer afirmações durante este texto, admito refletir, com Engels, ao iniciar o fechamento provisório desta escritura, que é “*absurdo falar do princípio de autoridade como (...) absolutamente mau e do princípio da autonomia como (...) absolutamente bom (...); a autoridade e a autonomia são (...) relativas, cujos âmbitos variam nas diferentes fases do desenvolvimento social*” (1983:409). Admitindo relatividade também à declaração acima, tem fundamento anunciar que os conceitos aqui expostos, tomando o texto freireano como diretor, demonstraram vigor reflexivo. É o que me leva a afirmar que conceitos que *falam e representam* o mundo da vida das pessoas produzem reflexões e mudanças comportamentais. Freire explicita esse mundo e, com estilo *simples*, tensiona a vida das pessoas que passam a produzir condições de fala com outros *eus* e refletem a macroestrutura que as envolvem. A tarefa da autoridade formativa é instalar condições de companheirismo e solidariedade, de provocação, de reflexivo engajamento na necessária meditação em torno do presente, razão pela qual reivindico demarcação conceitual a favor

³⁷⁰Inspirado nas leituras de Lefebvre (1999: 27 e ss) que pensa com Engels, desde *A situação da classe operária na Inglaterra*.

da autoridade enquanto *movimento e conceito revolucionários*, tanto para garantir a liberdade para todos quanto para interferir em processos de constituição da autonomia crítica.

Ante o quadro posto, onde a esperança tem destaque e é a *razão* que movimenta a resistência, pergunto: a esperança não passará de conceito que teimosamente nos acompanha e nos deixa em permanente sensação de fracasso porque não se materializa *inteira*? Talvez com Sartre, é principal admitir que “*o mundo parece feio, mau e sem esperança. Esse é o desespero tranqüilo de um velho que vai morrer (...). Mas justamente eu resisto e eu sei que eu vou morrer na esperança. Mas essa esperança é preciso construí-la.*” Há uma tarefa humana, implícita no conceito de autoridade de Freire, que Sartre explicita: “*(...) o mundo de hoje, que é horrível, não é mais do que um momento no longo desenvolvimento histórico, que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. É como eu sinto profundamente ainda a esperança como a minha concepção do futuro*” (Sartre, in Saldanha, Machado, 1986:77).

Embora as nem sempre determinadas falas que acompanham este texto, concluo com algumas certezas: uma delas, provavelmente a principal, aponta à necessidade e urgência de certezas não obstante instáveis, mantendo a convicção do imperativo ético (político) de *juntar fragmentos*. Pouco sabemos sobre caminhos que educandos tomam a partir de projetos de formação que desenvolvemos. Mas a tarefa do trabalho *bem feito* não pode ser adiada. O que torna possíveis mudanças e geração de novos conhecimentos é o diálogo que estabelecemos, desempenhando papéis diferentes. O modelamento de educandos a partir de ideais que estabelecemos, agendam práticas e concepções que impõem alterações. O desafio posta-se no limite do imprescindível trabalho sério e a atitude de não normatizar a vida dos educandos, nem padronizá-la, regulá-la ou controlá-la, pois a opção ética exige que os atores assumam a tarefa da liberdade. Concepções clássicas dão conta de que a liberdade de cada singular humano termina onde começa a do outro. Mas será tal afirmativa suficiente para desencadear processos a favor da liberdade a todos? Não será imperativo afirmar, com Freire, que a liberdade de cada um termina onde finda a liberdade do outro? Ou, com Malatesta (sd.:25), quando afirma que “*a minha liberdade é a liberdade de todos; pois que eu não sou realmente livre (...) senão quando a minha liberdade e o meu direito encontram sua confirmação (...) na liberdade e no direito de todos (...)*”? Liberdade é poder acessar a felicidade, sempre conflitualmente porque vivemos num mundo de interesses antagônicos bastante definidos. Quiçá, a propositura possa ser: a felicidade e a liberdade de cada um estarão garantidas se houver condições de felicidade e liberdade para todos. O ontológico problema da constituição da liberdade assim posto impõe questionamentos particulares: o

que devo (devemos) fazer ante a constituição da moralidade necessária à consolidação da liberdade a todos? Questão kantiana, cuja reflexão pode aparentar paradoxos porque ao mesmo tempo que se obriga a devolver a problemática ao âmbito individual, torna inevitável o seu vínculo social. É por isso que a chamada para nova *cruzada ética* contra a violência depara-se com *vítimas e sofrendores*, envolvidos e impotentes, quando os argumentos postos publicamente aproximam-se das conseqüências e não das causas. E como medir a capacidade ética das sociedades em seu conjunto e das pessoas em suas singularidades, ante o quadro contextual desenhado? Onde está a capacidade de indignação ante o absurdo³⁷¹ relacional com o que a sociedade hoje experimenta-se tensionada entre o ser e o vir-a-ser? Haverá sentido no absurdo? Exemplifico: pensar e defender posições que consideram que os índios não têm capacidade histórica ou que o mercado é “o” critério para organizar o mundo, conforme não é raro encontrar exposto e publicizado, é assumir posturas humanas que pensam a história ou entregam-se, inconsciente ou interesseiramente, aos *destinos* produzidos por alguns para muitos? Assustam e causam indignação as graves desigualdades sociais em que se encontra grande parte da população brasileira? Será que a intelectualidade brasileira ainda indigna-se ante as desigualdades?³⁷² Declarando que o vir-a-ser não está estabilizado (que torna necessário expor a capacidade praxiológica sobre o modo como nos organizamos em sociedade), a proposição é que o intelectual não pode abrir mão da liberdade de pesquisar, de construir análises com discernimento, particularmente num país em que as opções por discursos de momento são facilmente assimiladas e inseridas nos ideários e agendas da produção acadêmica. Ante as questões acima, é fundamental construir a capacidade de distanciamento *filosófico* do mundo imediato.

Tratados (filosóficos) que, ao analisar a sociedade apontam utopias, favorecem a reflexão acerca do mundo além dos movimentos cotidianos com os quais fazemos a vida acontecer e assumir o estranhamento como prática permanente, o que torna principal refletir a relação *ética e educação* nos processos atuais de constituição das relações sociais. Severino (1994) afirma que é necessário, para tanto, analisar situações concretas da prática escolar. É fundamental apontar para elementos que visem a elaboração de contrato *ético para o educador*,³⁷³ não na perspectiva *naturalista*, mas *praxista-ontológica*.³⁷⁴ Dotado de

³⁷¹O absurdo encontra-se extremamente naturalizado, idiotizado e banalizado. O tensionamento pode dar-se pelo imperativo produzido pela capacidade de indignação que ainda insiste em fazer parte da vida de muitas pessoas.

³⁷²Domenico Masi (Programa Roda Viva da TV Cultura do dia 21/6/99), embora elogiando a capacidade criativa de intelectuais brasileiros, surpreende-nos: “a *intelectualidade brasileira acostumou-se com as desigualdades sociais*”.

³⁷³Os valores que impingimos em nossa prática têm origem na cultura que vivemos, embora não raro incorporados sem justificação, o que expõe a tarefa de fundamentar e esclarecer como se legitimam e objetivam legitimar nosso agir.

personalidade subjetiva, o humano não é ser inteiramente determinado ou autônomo. Enquanto existência natural e histórica, condicionada por condições objetivas a partir do que a produção social de si acontece, ao mesmo tempo em que atua sobre tais condições pela prática ensopada por intenções subjetivas, é sujeito histórico-social. É viável sustentar com *boas razões* que os valores não estão pré-definidos, inscritos há tempos em algum lugar. A ética só pode ser entendida nesse processo permanente de decifração do humano fazendo história em suas relações com a natureza, com os outros e com os produtos de suas realizações. Retomando questionamentos postos no início deste texto, pergunto pela origem do critério para pensar o que é e o que não é ético. Severino (op.cit), acompanhando Heller, aduz à idéia de que não é ética a ação que provoque a degradação humana, assim como é incongruente a atitude neutra ou omissa, o que, por dever de coerência, torna imperativo assumir-se, educadores, autoridade interferidora na formação moral e política. O compromisso ético dos educadores nasce da propositura de que a educação é prática humana, desenvolvendo uma ação de intervenção nos sujeitos, decorrendo essencial compromisso que sustenta o que invoco como fundamento do contrato,³⁷⁵ que, sem transformar-se em *documento formal* de defesa corporativa de categoria profissional, busca consolidar o respeito radical à dignidade humana e profissional, passando por condições qualificadas de trabalho em que são desenvolvidas as relações de *saber/poder*. Não obstante a educação possa legitimar-se quando ética, o processo é complexo porque as forças hegemônicas de opressão e alienação estão endogenamente dentro das estruturas que materializam instituições educativas, do que decorre uma tarefa: é imperativo que a educação seja concebida, planejada e realizada como um investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas de mediações

³⁷⁴Praxista-ontológica porque o que podemos falar sobre a natureza e a essência humana e sua condição é tão-só o que é desenhado pela prática histórico-social, frente ao que é distinto no humano em relação a outros seres, lembrando que, para Marx (1993:159 e ss), o humano é essencialmente trabalho e o trabalho é a relação dinâmica estabelecida com a natureza e os outros.

³⁷⁵Os argumentos contrários ao Código de Ética do Educador não contestam o essencial na proposição: refletem face à condição histórica a que foram submetidos diversos *Códigos de Ética*. Freire, ao falar da necessária mudança e possibilidades para tanto, fala de uma condição inicial: que se respeite “as professoras e os professores. E uma das condições de respeitar é pagar bem, ou menos imoralmente. A outra é acreditar”. A questão democrática é abordada por Freire (1997 e 2000) como principal à prática docente competente e comprometida. Denuncia procedimentos de *autoridades brasileiras* quando, embora produzam *discursos democráticos*, não acreditam na possibilidade dos educadores organizarem suas escolas, entupindo-os com *pacotes*. Miguel (1966:22) colabora com a reflexão: “(...) as direções das escolas que tanto temem problemas disciplinares só têm professores respeitados quando respeitarem os professores. É claro que o problema transcende o limite da Escola, tem que ver com a situação do professor, nomeadamente da mulher professora, na sociedade em que vive.” Olhando para o conjunto das relações sociais em que deve ser entendida a cultura escolar, a autora (id:26) conclui: “vivemos no difuso sentimento de que seguimos à deriva, sem critérios que permitam interpretar validamente a vida e abandonar a larga e sistemática tolerância em que nos refugiamos(...)”. Ou seja, as próprias relações históricas impõem um imperativo: é necessário voltar a refletir a ética enquanto doutrina das virtudes e da conduta moralmente correta, constituindo, não obstante provisório, um padrão de comportamento e reflexão acerca de fundamentos da sociedade.

existenciais, com a consciência de que a ação movimenta-se tensamente entre valores universais e morais de culturas particulares, com inevitáveis choques, expondo a constituição e o exercício da moralidade humana.

Acompanhando Sartre (1998), será o homem responsável pelo que é? Parece que sim se é sujeito da história, não obstante dificuldades que enfrenta, o que obriga o autor, embora com explicitação acanhada, a indicar a autoridade a partir da condição de que ninguém é *livre antes* de ser livre. Os homens tornam-se livres. O que está instituído, recusado e não obstante admitindo o ônus da escolha, é o que possibilita a Sartre pensar o mundo da liberdade, enquanto abertura e construção. A dimensão metafísica que Sartre atribui à liberdade não deve subsumir a atitude do autor pela defesa de sua historicidade. Sartre concebe a constituição das condições de instalação da liberdade vinculada ao engajamento humano em projetos coletivos. É o que defende em Sursis (Sartre, 1958), na trilogia *Os caminhos da liberdade*, referindo-se às necessárias solidariedade e denúncia das atrocidades próprias de autoritarismos belicosos, comuns na Europa à época em que produziu sua obra. Ante a busca permanente da liberdade, os homens organizam processos de formação, capazes de garantir a realização de ideais de felicidade. Ocorre que decisões educacionais estão centradas em instâncias burocráticas. O sistema usurpa a responsabilidade do professor de decidir. Aluno com problema vai à direção ou serviços especializados, obedecendo ao que foi racionalmente definido, em nome da formação universal necessária. Por outro lado, de que maneira o professor pode organizar, independentemente de referências, a formação, enfrentando problemas diversos com destaque à desqualificação/desprofissionalização, tornando-o volúvel e fatalista ante a história?

As situações e as idéias acima apresentadas trazem conceitos de ética e liberdade e indicações de políticas, embora nem sempre declaradas: por um lado para encaminhar reflexões sobre o rumo da história e atuar a favor de um estado social onde a dignidade humana esteja acima de outras preferências e, por outro, elementos que buscam legitimidade a uma ordem social injusta, cujos privilégios já estão reservados e a qualquer preço. São contextos em que estão inseridos homens e mulheres em relações de poder desproporcional buscando vida digna. São regimes de verdade e saber, ditados por forças cujos espaços foram conquistados não raro pela negação da dignidade de outros, o que me faz retornar ao *meu tempo* e procurar entender o presente: donde nasce o chamado *conformismo pós/68*? Embora seja possível diferenciar os movimentos de 68, com origem

atrelada à *rebelião política* que desembocou na busca de prazer e realização pessoal, e o momento atual de rebeldia juvenil em luta por liberdades individuais, as idéias expostas naquele tempo hoje estão incorporadas a ideários dispostos pelo discurso liberal econômico e na administração de empresas, forças capazes de mobilizar inclusive políticas de educação. Outros *fronts* foram acentuadamente abandonados ou minimizados: a crítica ao poder, às hierarquias e às instituições. Lá, os militantes opunham-se a um estado forte que pudesse determinar o permitido e o proibido. Recusas e arrependimentos³⁷⁶ foram sendo adotados, sem outras referências globais assumidas, aceitando efetivamente o projeto de *estado mínimo*. Embora valores importantes tenham sido firmados, a geração/68 e seu contexto cultural colaborou para a destruição de estruturas e vivências comuns. Acentuou leituras equivocadas da escola ao incentivar o ponto de partida desde necessidades da criança, admitindo o abandono de referências histórico-ontológicas, o que me impele a perguntar o que isso representou à educação e à formação? Apenas permitir que educandos expressem desejos, representa educá-los? A autoridade tradicional foi sendo abolida e afirma-se a necessidade da autonomia aos educandos, como se, professores, ajudando novas gerações a formular e refletir desejos e projetos, lhes fizessem mal ao assumir posições diretivas, práticas decorrentes de concepções teóricas da pós-modernidade que, conforme Kurz (2000:17), “*envolveu tudo o que na história da modernização até hoje foi tido como teoria com a suspeita de um ‘propósito totalitário’ das chamadas ‘grandes narrativas’(...). Não se quer mais considerar o conjunto da sociedade e por isso repudiam-se os ‘grandes conceitos’ em troca do conforto da ‘indeterminação’ teórica*”, quando a suspeita sobre as próprias posições já não faz parte da metodologia de produção teórica. É indefensável praticar a educação que passa do autoritarismo a modelos liberais responsabilizando os indivíduos, em suas solidões, pela organização da vida. Na impossibilidade de produzir a revolução política fala-se em revolução cultural, a partir de fragmentos frasais como *é proibido proibir*, não mais que uma cultura que rompe com a tradição mas não encontra futuro, acabando por repetir o passado, não raro seus piores momentos. Essa reflexão é posta na direção contrária aos elementos e análises comumente explicitados e admitidos como únicas possibilidades de compreensão do mundo e fundamentação dos atos humanos. O que envolve a problemática da referência e da ética, como acima posto em posição de crítica ao modelo cultural inspirado em 68, pode ser analisado com Castoriadis (1982) quando afirma, a partir da política, que é capital examinar o que rola nas *cortes*, nas disputas pelo poder, nas

³⁷⁶Quicá, porque o *tédio mata!*

manobras políticas. Ou, de outra forma, na “*atividade coletiva, reflexiva e lúcida*” que nasce com a reflexão em torno da validade do que se faz. É imperativo instalar questionamentos às instituições vigentes. O modelo de organização social que se baseia na democracia é um bom começo para a reflexão. Tomo a democracia parlamentar, legalizada pelo voto periódico de todos, através do que cada um *doa* a sua soberania a alguém. Castoriadis afirma que, infelizmente, onde há democracia parlamentar, juntamente com o regime econômico que existe, é possível observar, conforme Lyons (1990:11), “*que apenas um humano sobre mil participa verdadeiramente da construção do poder.*” Assim, como falar de política, democracia e liberdade em sistema parlamentar liberal, se a miséria, a violência e a livre competição não são apenas conceitos mas práticas *normais*? Teses falam de problemas no nível da origem das leis e sua implantação, que governam comportamentos humanos. As dificuldades na constituição de pactos legais reside no fato de “*algumas coisas que não são normalmente justificáveis são feitas em nome da lei*”. Quando pessoas privam outras de “*coisas, da liberdade e até mesmo da própria vida*”, como sustentar tais práticas? São questionamentos que remetem ao que foi problematizado neste texto: o que é legítimo praticar na compulsória convivência humana, quando o conceito de liberdade ganha centralidade? É assim que, antes de tornar-se questionamento teórico, o problema ético aparece na própria necessidade de organização da vida. A ética assume o significado de morada do homem, resguardado das ameaças do mundo externo, abrigo protetor e habitual, que torna o mundo habitável. O *ethos* humano é fundamental e possibilita a compreensão originária da circunstância em que a vida acontece. A questão, de sobejo, permanentemente posta, é como conciliar interesses, visões, compreensões de mundo individuais e coletivas, de homens que convivem num mesmo tempo e espaço? Como garantir liberdade a cada um ante a necessária e compulsória convivência? É o que entrega à filosofia um problema que ganha centralidade:³⁷⁷ pensar as questões do bem, da liberdade e da vontade frente a condicionamentos impostos pela natureza e pelos humanos. Tendo a centralidade acima como guia, os homens produzem relações que contemplam exigências, constróem comportamentos normativos e trabalham para que tais princípios possam ser postos a serviço de relacionamentos de seres que pensam e têm afetos para compartilhar. Embora a referência histórica acima descrita permaneça presente na vida,³⁷⁸ o ser humano é cultural,

³⁷⁷Para Beauvoir (1967:11), “*o homem não pode escapar à filosofia porque não pode escapar à liberdade (...)*”.

³⁷⁸Arelada à dimensão utópico-metafísica, como Freire lembra, recordando que o socialismo real fracassou por ter renunciado à metafísica e ter tomado a história como *determinismo*. O autor não fala de metafísica platônico-aristotélica, crítica da linguagem mítica, como linguagem da razão, crítica ao relativismo ou apenas condição de possibilidade de

capaz de produzir transformações e *priorizar* necessidades. Quando *escolhe meios e fins* à ação, *atua valores*, pois nasce num mundo que o provoca, pois já pleno de significados conferidos às coisas e às pessoas. Desde cedo os humanos são instados a aprender qual comportamento devem adotar à mesa, na rua, ante a beleza, direitos e deveres, sobre o significado da escola e a obrigação de freqüentá-la, os regimes de verdade em relação à família, ao trabalho, ao valor da gravata e da cerca. Balizados por diversos valores (éticos, estéticos, econômicos, religiosos), os homens fazem *juízos de realidade*, afirmando a sua existência, e *juízos de valor* ao descobrir conteúdos que mobilizam à *afirmação ou negação*, com a coexistência de outras possibilidades como *afirmar negando e negar afirmando*. A valoração é uma experiência humana em situação concreta, do que não decorre autorização para afirmar que os valores são subjetivos, negando o necessário confronto intersubjetivo e coletivo-social. A atribuição de valor às coisas e às relações humanas depende de comunidade e comunicação (diálogo e linguagem) e não apenas de indivíduos, o que fundamenta projetos comuns no mundo em que os homens vivem e constróem ou apostar na divisão, como não raro acontece, considerados os conflitos e interesses com os quais convivemos. Não obstante na escola imposições autoritárias sejam fruto também de indivíduos que se sentem livres para instituir suas vontades e valores, é possível afirmar que todo o professor “*é instalador de moralidades*” na justa medida em que é autoridade moral, tornando a educação complexo processo de formação. Mas há que se observar que a “*disciplina e as sanções na escola não dizem respeito somente à rotina (...) de uma instituição, um momento (...) na vida da criança. Referem-se às relações entre as pessoas e os grupos (...) ao modo de intervenção dos mais velhos sobre os mais jovens, à transmissão de valores - ligados à transmissão do saber (...)*” (Douet, 1987:7). As pessoas diferem entre si e os pactos sociais que uma determinada comunidade constitui são diferentes, o que diferencia projetos. Se intencionalidades educativas variam no espaço e no tempo humanos, embora reconhecendo a possibilidade argumentativa que desautoriza a afirmação acima, pergunto: quais os fins da educação, a partir do que devem, instituições, professores, direções de escola ou responsáveis por políticas educacionais, organizar processos formativos, morais e epistemológicos, a que têm o dever de dedicar-se?

2. Ética: referência política para a autoridade na realização da liberdade

Uma questão, ainda, coloca-se: a reflexão ética é necessária? Quem a constitui? É a competência, a consistência intelectual e conceitual de alguém? Ou a capacidade de

sujeitar a realidade a categorias de substância e acidentes e nem apenas como “*campo da tradução conceptual das representações (...)*” (Pereira, 1990:121).

indignação que alguém desenvolve? Não será a mídia, hoje, produtora de elementos balizadores do comportamento humano? Posturas e questões particulares põem-se em posição contrária às perspectivas sociais e coletivas, o que, para alguns, torna imperativo pensar afirmativamente a necessidade da discussão ética, em particular no mundo organizado desde compulsória e endêmica exclusão social.³⁷⁹ Vivemos acentuado maniqueísmo, ora pela tirania do todo ora do fragmento, do que decorre refletir por *fracionamento* rejeitando a *identidade maior de uma nação*³⁸⁰ e contribuindo para o enfraquecimento de programas sociais, políticos e econômicos de uma nacionalidade. Por razões como acima apontadas, é fundamental questionar: com que ferramentas teóricas, afinal, realizamos nossas tarefas político-pedagógicas? Com que conceitos as professoras do Curso de Pedagogia/PFPL realizavam suas práticas pedagógicas? Por que determinados valores merecem importância diferente em lugares e tempos diferentes? Que valores estão sendo desprezados? O outro, quem é: *inferno sartreano*,³⁸¹ *lobo hobbesiano* ou a condição de possibilidade da realização humana (Mounier, Marcel etc)? A universalização da lei moral (Kant), seria esse o motivo de ação moral individual? Interesses particulares seriam suficientes para sustentar o movimento em direção do ser mais? Tais questionamentos têm levado a humanidade a pensar intencionalidades educativas: para que formamos, educadores, outros humanos? Para a destruição do outro, para o consumo, para a competição...? Estranho ser o humano é: faz guerra e *formalmente* defende a paz; destrói meio ambiente e sonha com *ar puro, harmonia ambiental*; deseja ser acolhido pela mãe natureza e, ganancioso, destrói o que é transformável em *bem financeiro*; que pode comandar seus movimentos e fazer outros obedecerem seus *caprichosos interesses*, mas não consegue controlar sua vontade de poder, mando e destruição. Esse humano, sim, estranho ser, dialético, constrói-se, humaniza-se e faz história: humanizando-se, ajudando a humanizar outros humanos; desumanizando-se, desumaniza. O movimento pela acentuada *invasão*

³⁷⁹Que, como Sartre (Fanon, 1979) o confirma, pode ser o discurso humanista desconectado (porque *permite...*, não se *sujá*) que patrocina e atualiza exploração e exclusão.

³⁸⁰No nível do poder-nação, a autonomia local está cada vez mais reduzida às decisões econômicas globalizadas, com o apoio de intelectuais que reconhecem que existem problemas regionais demasiado complexos, cujas decisões e responsabilidades não cabem apenas a uma nação (mantendo-se a idéia de nação com um povo unido por sonhos comuns), embora outras *vozes* afirmem que a insuficiência de poder de Estados deve-se mais a *causas domésticas* que à cultura da globalização. Genro (1999:5), refletindo o movimento de fragmentação das nações, afirma que “(...) a *cultura classista, que caracterizou os embates políticos até os anos 70, vem sendo substituída por identidades particulares: raça, gênero, ‘afinidades eletivas’* (por opções ecológicas, tribalistas, religiosas etc.), que são construídas sem eliminar as classes e sem mudar as bases materiais da sua reprodução”.

³⁸¹Embora a expressão *inferno sartreano* possa indicar aporia, há, em Sartre, perspectivas de reflexão propositiva de produção da humanidade. Há que se admitir que cada um é fundamentalmente responsável “*por aquilo que foi feito dele - mesmo se ele não puder fazer mais que assumir essa responsabilidade. Eu acho que um homem pode sempre fazer alguma coisa daquilo que fizeram dele. É a definição que eu daria (...) de liberdade: este pequeno movimento que faz de um ser social totalmente condicionado uma pessoa*

cultural, que é possível hoje presenciar em relação ao modo como os homens devem comportar-se em relações aceleradamente competitivas, onde é fundamental que cada um crie o seu *próprio espaço* de sobrevivência, é contexto presente. A lógica de organização da vida é tensionadamente individual, embora a extrema interdependência que é possível registrar. O avanço tecnológico confirma o dito: além do controle cada vez mais intenso sobre as pessoas (incluindo vigilância e *polícia eletrônica*), é acelerado o avanço da dependência humana à máquina e à tecnologia.

Com disposição para tensionamentos e problematizações, discuti com as professoras do Curso de Pedagogia/PFPL, com a central reflexão acerca de autoridade e liberdade, a problemática da ética nas suas vidas. As professoras, dizendo-se provocadas pelo texto freireano, *sofreram* tensionamentos durante reflexões conjuntas que realizamos. Eu questionava se havia *processos de auto-organização das turmas*, que tanto afirmavam estar acontecendo. A autonomia é forte preocupação, onde processos de produção do conhecimento possibilita afirmar o princípio da pesquisa como essencialmente educativo. Duas professoras com as quais dialoguei em torno das questões acima, reportaram-se imediatamente a Freire: *“elementos da teoria de Freire me chamam atenção: ética, reflexão crítica, realidade, diálogo, curiosidade. Estas categorias (...) fazem com que eu repense minha prática e isto eu comecei a fazer a partir do ingresso no curso (...)”*. Particularmente em torno da oportunidade da reflexão ética na prática de sala de aula, as professoras eram afirmativas: *“a ética é importante para cobrarmos de nossos alunos (...), mas primeiro devemos tê-la e aplicá-la (...) pois não podemos dizer ao nosso aluno ‘faz o que eu digo e não o que eu faço’. Eles precisam exemplos (...)”*. Tal como o faz Freire, as professoras destacam a própria condição de trabalho profissional para justificar a depreciação que sofrem: *“não é à toa que a nossa classe vem sofrendo essa desvalorização, pois se não há ‘respeito’ entre nós, como podemos querer que nos ‘respeitem como profissionais?’”* Falam de ética como postura docente nas diversas situações da escola. Pensam na criança: *“isso na cabeça das crianças deve dar um nó (...)”*. Reconhecem que a importância da ética está no vigor da *“experiência educativa”* e no *“caráter formador”* que provoca. São reflexões que têm origens diversas, corroboradas por diálogos que as professoras foram edificando durante o curso, não pouco *por Município*, onde a reflexão é *“partilhada com mais gente”*, pensando a própria prática pela troca de experiências, de discussões e *“leituras, muitas leituras”* de autores vários que refletem concepções e práticas de organização do ensino e da aprendizagem. É básico destacar a influente presença de professores da FaE que fizeram acontecer o curso como

ocorreu, produzindo provocações e mudanças, algumas aqui registradas. Sem isolar o papel de pesquisador e professor, encontro em anotações de campo, que em determinado momento parei para refletir. De discussões do campo dos *fundamentos da educação*, sem atrelamento a conteúdo convencional, tendo em vista a realização de estágio das alunas-professoras, propus, numa das etapas intensivas do curso, o desafio de aprofundar a análise do percurso que realizavam com base em contribuições da sociologia, da filosofia e da psicologia. Ante projetos de prática de ensino de cada uma, com construção coletiva marcante, foi possível identificar desafiadores relatos de experiências, de mudanças produzidas em sala de aula, não obstante com poucas ou limitadas análises a respeito dos *momentos conceituais* com o que realizavam atividades docentes. O destaque acentuado ficou por conta de reflexões em torno de *coerência e ética*. Quando falavam em diálogo, eu perguntava, para produzir tensões teóricas oriundas da prática, pela sustentabilidade de tais procedimentos: seria, o diálogo, mera técnica atualizada de produção de conhecimento ou o conceito carregaria consigo ontológico e particular compromisso ético com a vida das pessoas? Ou, quiçá, uma instância ao mesmo tempo epistemológica, política e antropológica produtora da humanidade? Dos debates, foi possível concluir que a problemática da *ética* era um tensionamento imperativamente assumido pelas professoras. Os questionamentos surgiam de reflexões referenciadas por suas experiências e leituras, particularmente freireanas. O diálogo em torno do que desenvolvíamos as aulas originava-se dos *caminhos da pesquisa*. O objeto da pesquisa passou a fazer parte das aulas e ultrapassou os limites da discussão com as professoras com as quais havia trabalhado investigativamente, retornando a discussões com o grupo todo. É fantástico como o grupo, desafiado, falava e sistematizava avanços que produzia em relação aos alunos, na qualificação do trabalho, na segurança com que passavam a desenvolver a sala de aula. Esse momento parecia estar sendo o mais significativo da pesquisa: discutir questões como *ética, autonomia, autoridade, autoritarismo, licenciosidade, liberdade, poder, relações de trabalho*, desde solicitação das próprias professoras, propiciando reflexões aprofundadas e conjuntas. A decisão pela leitura de textos de Freire foi uma atitude a favor da transformação do instrumental teórico em ferramenta, a fim de que pudéssemos olhar para o que fazíamos com nossos alunos com outra lente, não para mudar a visão dos outros, mas para produzir novos e problematizadores espelhos e possibilidades para pensar a prática social.

Freire torna-se qualificado interlocutor na discussão na medida em que assume a importância da disciplina e da autoridade, em sua relação e problematização ética. Escreve

que nessa discussão há “*uma coisa que é fundamental (...) que é a questão mais ou menos ética e pedagógica. Eu acho que a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza.*” Tendo a ética como centralidade, trabalha a problemática da disciplina vinculada à autoridade que “*tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada*”, onde a “*liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade (...).*” Quando não aparece explicitamente a dimensão ética está presente nos diversos conceitos que levam o autor a problematizar as *tarefas do educador*. Buscando superar o falso vazio político na escola, defendido por grupos sociais com poder e prestígio em nome da democracia, Freire (1997) defende a necessidade da disciplina intelectual a ser construída pelos educandos, com decisiva participação dos educadores, para a leitura séria de textos, a escrita cuidada, a observação, a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles. Do ato do disciplinamento dos educandos sem o gosto pela aventura, pela ousadia, sobra o *limite pelo limite*, embora indispensável como instância de reflexão para que a aventura e a ousadia não virem irresponsabilidade licenciosa e, assim, injustificável em si mesmo. A relação e o compromisso com a disciplina acontecem quando “*(...)reconhecendo a responsabilidade política, superamos a politiquice; reconhecendo a responsabilidade social, dizemos não aos interesses puramente individualistas; reconhecendo a responsabilidade pedagógica, abandonamos as ilusões pedagogistas; reconhecendo a responsabilidade ética, abandonamos o purismo e o basismo e nos entregamos à inovação, à criação (...)*” (Freire, 1993:116). Trago com recorrência a discussão em torno da disciplina, em texto que proponho discussões acerca de autoridade e liberdade, por reconhecer que essa relação é principal no texto freireano. Disciplina que só é posta como indispensável aos processos formativos porque ao humano impõem-se imperativos de relacionamentos e necessária solidariedade na construção de espaços onde todos têm direito à vida. Daí que o conceito de autoridade constitui-se em base ética, não a do mercado, a partir do que a mesma pode instalar-se. É o que defende quando afirma que “*educadores e educadoras não podemos (...) escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado (...) mas universal (...)*” (1997:16), apontando para um caminho que legitima a ação pedagógica: “*quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade*” (id:26).³⁸²

³⁸²Junto à pesquisa que estendi aos professores do Curso de Pedagogia Noturno descobri algo instigante. Embora os professores dominem apenas precariamente o conceito de ética, particularmente em Freire, vinculam a sua atuação

3. O conceito de autoridade produzido pela liberdade da dúvida:³⁸³ meditações finais

Além das diferenças (é provável por causa delas) e da condição de possibilidade que cada grupo social consegue materializar para a superação de problemas que enfrenta, vivemos limitados por desiguais oportunidades e condições histórico-sociais, o que põe à margem das conquistas político-econômicas muitas pessoas. Tendo a exclusão como componente histórico endógeno, aderente ao modelo instituído, pergunto (novamente) se a esperança permanece não apenas como agenda e referência para balizar ações, mas conceito materializado a cada momento? Admito: temos o direito e a condição ontológica da esperança, pela via da possibilidade da intervenção ética e competente na formação humana, mesmo que por incertezas que hoje nos cercam, ou a partir da perspectiva de luta de classes que ainda fortemente persiste e cruza fronteiras. É uma das respostas possíveis à globalização, cada vez mais consolidada, que, por querer-se absoluta, inclui a resistência e fragiliza-se. Essa é a fundamentação, ética e racional, da intervenção nos processos formativos dos homens em situação de tarefa docente. É como que a *voz da resistência científica* em ação (conforme seguidores de Bourdieu o definem). Acentuadamente presenciamos a substituição do pensamento único do Iluminismo³⁸⁴ por outro que também quer ser exclusivo, pela nomeada era *pós-moderna*, que, por leituras particularistas, não mais é razoável admitir referências. Tendo presente o que tentei parametrizar por ocasião da discussão em torno de ética e educação, é fundamental perguntar pelo grau de legitimidade de cada um dos regimes de verdade que os humanos tomam como critério de vida, o que torna indispensável definir referências a partir do que é possível e necessário estabelecer balizas de avaliação e compromisso ante o estado vigente. Mas a cultura moderna, fruto do Iluminismo, pode ajudar a questionar a si própria e ao relativismo de leituras *pós-modernas*? Seus ideais, tal como a autonomia, a liberdade e o indivíduo sujeito, podem auxiliar a refletir o *mundo da vida*? Como enfrentar e pôr em crise atitudes conceituais e culturais?

docente à proposta freireana. Freire é embasamento teórico que fundamenta o trabalho. Mesmo sem atribuir juízo de valor ao acima afirmado, é fundamental anotar a representação que têm da teoria freireana. A reflexão nasceu de questão que buscava saber se consideravam-se seguidores da teoria freireana. Com muitas respostas que extrapolaram as alternativas postas pela pesquisa, é importante destacar: “*procuro ser competente e ética; trabalho com a realidade e o diálogo; valorizo a identidade cultural do aluno; trabalho com pesquisa*”. Quem se considera freireano, justifica: “*porque dialoga com seus alunos; porque é exigente e ético com seus alunos; porque ensina através da pesquisa; porque procuro fazer o aluno participativo*”. Paradoxalmente, apenas 8% vincula a proposta freireana à *competência e à ética*, o que desfavorece a conclusão de que a teoria freireana tem a ética por fundamento.

³⁸³Não quero assumir a dúvida como paralisação da atividade intelectual, mas que estimula o pensamento. Embora moralmente a dúvida patrocine torturas, enquanto exercício intelectual aliado à curiosidade é fonte de investigação e conhecimento sistemáticos, podendo abrandar ingenuidades e inocências. A dúvida niilista pode esvaziar conceitos fundantes nas relações humanas, tal como o de realidade que, em contracena com a *dúvida pela dúvida*, é passatempo teórico, subtraindo o próprio senso de realidade.

³⁸⁴() Iluminismo, com sua lógica, fornecia aos *iluminados* a calculabilidade do universo e das relações em geral.

Vivemos momentos históricos de desconstrução de imanências e transcendências,³⁸⁵ presenciando descartamentos de finalismos e movimentos teológicos e da desconstrução de ações construtivas, materiais e simbólicas. Testemunhamos, por leituras *pós-modernas*, apologias do fim da história e das ideologias, em forma de tempo pós-utópico, projetando abandonar “(...) *fantasias pubertárias*”, reconciliando-se “*definitivamente com o princípio da realidade*”, provando a “(...) *condição adulta reconhecendo a inevitabilidade do capitalismo globalizado*.” É momento em que o homem renuncia “*à transcendência*”, elabora a compreensão de “*que a utopia era um passado perigoso (...) e inútil, porque a economia já é a utopia realizada*” (Rouanet, 2000:16), espaço, quiçá, reivindicado pela *seleção experimental genética*, onde técnicas seletivas estão em curso, como prometeu Platão, quando os melhores, *os habilitados pela arte da leitura e da reflexão* devem dirigir outros *menores e incapazes*. Mas Freire ajuda-nos a aprofundar a capacidade de estranhamento, auxiliando-nos a desbanalizar o cotidiano, ante a proposta anestésica da ideologia neoliberal propondo discursos fatalistas acerca da globalização e do mercado como *última realidade* e não como categorias históricas.

Ante o quadro acima retomado, ao concluir este texto, expressei achados, convicções e dúvidas. Por primeiro, assento-me na esperança que Freire e Fanon carregam consigo em suas *biobibliografias*. Este, ao concluir a reflexão em *Condenados da Terra*, com expressão profética, anuncia a esperança: “*o dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos (...). Deixemos a Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte (...), em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo*”; uma Europa³⁸⁶ que assumiu a direção do mundo com “*ardor, cinismo e violência*”, obrigando-se a manter “*um diálogo consigo mesma, um narcisismo cada vez mais obscuro (...)*”, sem esquecer o mundo norte-americano a que o autor faz referência. Nós “*queremos marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens*” (1979:271-4), o que torna principal criar centros de referência: para reflexão, socialização de experiências, discussão e construção de alternativas de falas, teorizações provisórias em torno de práticas de vida e redes de solidariedade que possam dar suporte aos avanços em direção à utopia. Embora não se

³⁸⁵Para negar a *transcendência teológica*, teríamos instaurado condições de possibilidade de negação da transcendência humana? Negá-la, enquanto fonte e origem dos projetos de mudança do real, pretendendo enclausurar o humano nas imanências da vida, não seria tornar impossível a tomada de consciência das contradições vividas?

³⁸⁶Fanon (1982) 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) fundadores da exploração e negação do não europeu; hoje a dominação continua pela *análise crítica*, uma das bem comportadas alternativas ao imperativo da “*colaboração muscular*” (Fanon, 1979:193), mesmo por *intelectuais progressistas*, ao próprio código ontem produzido. E nós, *cá embaixo, ao sul*, nos embasbacamos com tais críticas e declaramos: *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*”. Mas, como materializar a *luta muscular* sem teoria crítica?

trata de *regressão ao desejo de utopias*, é fundamental trabalhar com a idéia de que há etapas e passos, imperativos a deslocamentos de ordens instituídas, admitindo que é decisivo poder contar com agentes que ajudem a *juntar pedacinhos de vários eus* e reuni-los em *frontes* coletivas dispostas à mudança. Em Freire busco novas forças para avançar, não apenas na análise do mundo da educação, com o que profissionalmente tenho compromissos, mas para permanecer indignado enquanto *gentes* estiverem sofrendo, desgraçada, incompreensível e desnecessariamente. Tomo de Freire, já bastante trazidas para este texto, 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: “*sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a (...) luta para fazê-la melhor sem esperança (...). A esperança é necessidade ontológica (...)*” (1994:10). Ana Maria Freire, contextualizando a obra citada, lembra que Jabotão foi “*um espaço-tempo de aprendizagem*” para Paulo Freire. A produção social de si e de seu tempo, dialeticamente o colocavam frente as “*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*” (in Freire, 1994:222). É esse Freire que eu (re)encontrei durante esta investigação, o que me leva, ao finalizar provisoriamente esta *meditação*, a conceituar a importância e a capacidade que o seu texto tem de provocar mudanças e resistências. Mas encontrei, também, um Freire que *perde*³⁸⁷ e é derrotado quando dele queremos estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, para *cientificamente* fundamentar políticas educacionais; *perde* quando se faz de seu texto leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de compreensão e análise de professores, alegando que o texto *não é científico*; Freire é *derrotado* através das formas como seu texto é reconstituído. Temos dificuldades de entender Freire como uma grande metáfora pedagógica e política³⁸⁸ inspiradora de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam a mudanças particulares e macroestruturais. Desse quadro de leituras perversas, afirmo: Freire demonstrou nesta investigação que é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organização de políticas públicas de educação e relações sociais. Freire é

³⁸⁷ Lembro equivocadas leituras freireanas: há jogo jogado para fazer de Freire um perdedor por *não sentido* e por *desvios* diversos.

conceito que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças. Assim encontrei Freire: que *dá o que pensar*, cujos conceitos modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos. Um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, analistas sociais pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação. Um Freire que quer educadores reflexivos, capazes de tomar o *fazer docente* como projeto pedagógico e investigação permanentes, 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. É disso que de Freire destaco 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 desse capital cultural, à investigação e ao confronto permanentes com outros saberes e teorias. A autoridade moral toma como *solo* básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do homem à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade justa para todos, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito à *qualificação das ações* postas como necessárias no tempo presente e ao imperativo do devir que deve realizar-se. A tarefa seguinte da autoridade, *grudada* em profunda coerência com a prática cotidiana, é a geração de condições, pelos sujeitos envolvidos em formação, à disponibilização ao diálogo, à crítica e a trocas, para olhar o mundo para além do que há, em determinado momento histórico, de imediato e previsto, guiando axiologicamente movimentos humanos. A tarefa, não separada da epistêmica, é *qualificar a análise* a partir do senso comum, do mundo já produzido. Questiono-me em torno do complexo constructo axiológico que *dirigiu* a elaboração deste texto, que avalia a importante mas fragmentada e desqualificada profissão docente, enfim, que define, à própria escola, padrões de comportamento que devem regular ações em sociedade. Com Freire, destaco que valores de uso³⁸⁹ e troca³⁹⁰ constituíram historicamente balizas de avaliação dos atos humanos. O conhecimento é originalmente querido porque necessário à sobrevivência e diminuição do sofrimento. Assim é que o conhecimento e os objetos

³⁸⁸Poder poético, conteúdo moral e argumentação política mobilizam a tomar Freire como referência.

³⁸⁹Falo de juízos de qualidade: bom, bonito, útil etc., enquanto exigências humanas *naturais*.

³⁹⁰Valores de troca são gerados por relações econômicas positivadas e mensuráveis. Neste tempo histórico da humanidade, o critério é o dinheiro. No lugar da produção de bens e serviços, os mercados financeiros definem os rumos

faziam parte da vida humana com a noção de *uso* que eram capazes de aportar às relações cotidianas. Hoje os mercados definem o valor do conhecimento e dos objetos a ele agregados. A própria produção científica (Alves, 1999a) é avaliada não mais pelo valor agregado à defesa da vida, mas relativamente ao número de citações em periódicos internacionais que obtém. Há, assim, valores de troca sobrepondo-se a valores de uso definindo comportamentos e ações humanas. Pela mesma razão, pesquisar e publicar em periódicos internacionais vale mais que “*ser professor que ensina a pensar*”. Freire propõe confrontos axiológicos como tarefa da autoridade docente. A autoridade pedagógica deve garantir condições a todos à 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 entre comportamentos individuais e sociais. Complementarmente, a autoridade política tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade, de tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que dão origem às referências com as quais a sociedade se organiza. 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*, como aponta Fanon, é agenda permanente para professor autoridade. Para além dos limites da sala de aula, a autoridade política do professor manifesta-se ao traduzir conceitualmente a realidade em que vive a comunidade dos educandos ou quando ajuda a organizar ações coletivas qualificadoras da vida.³⁹¹

O que Freire des-autoriza? Desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela *semi-formação* e pela *decadência da fala*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo pós-moderno ao decretar “(...) *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*”, autorizando, assim, a “*força das ideologias*” (2000:49). Embora Freire desestruture totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinem fragmentos, desautorizando o descredenciamento de vigorosos conceitos como *classe*. Freire desautoriza o discurso crítico que interdita o outro (em sua *fala e movimento*) e

da economia política, onde “*frequentemente se inventam as teorias para justificar os fatos*” (Malatesta, sd:12).

³⁹¹Por razões didáticas, acima indiquei quatro diferentes dimensões da autoridade docente, ressaltando que as tarefas do educador não se dão separadamente: há um processo formativo que demanda condições pedagógicas à geração do conhecimento, referenciado por valores e projetos políticos que lhes dão sentido de totalidade.

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.

Em segundo lugar, reportando-me a situações, falas, práticas, teorias e imagens com o que dialoguei durante a elaboração deste texto, e admitindo imprudências, ingenuidades, devaneios e o abandono de estabilidades que até então me acompanhavam, declaro o *nosso* direito de sonhar com a escola alegre, a serviço da produção de uma sociedade mais justa, a partir de *ética* intervenção do educador. Pela reflexão acerca da autoridade a serviço da liberdade, foi possível identificar que a escola não é suficiente para mudar a sociedade, mas sem ela o sonho afasta-se. O cotidiano das relações pedagógicas, no *laboratório* que é a escola, pode transformar-se em fonte de produção de resistências e sinais de vida para todos. As relações autoritárias e licenciosas, identificáveis nas escolas com as quais trabalhei durante esta investigação, transformavam-se em *razões do coração* que justificavam discussões, diálogos, trocas e estudos. Os desvios pedagógicos, que se ampliavam e chegavam às pessoas onde as crianças e as professoras moravam, conluo, foram sendo superados por iniciativas e *decisões* diversas, como formação inicial e continuada,³⁹² patrocinadora de reflexões sobre autoridade, espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um ia fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, troca conhecimento e produção de uma escola comprometida com a história das comunidades e de todos os humanos, em especial com os que, hoje excluídos, *devem* poder ser *gente feliz*. O que me parece fundamental é demonstrar que, pelo oposto, práticas educativas geram contra-hegemonia, razão pela qual a autoridade do professor aqui é destacada e defendida, particularmente a partir de Freire, enquanto protagonizadora e visibilizadora de condições de possibilidade de produção do contraditório. E aí acontece, não por mágica, mas *por tarefa política*, o papel do intelectual, que é o de tomar para si o imperativo do dever de coerência, assumindo-se diferente, portador de conhecimento diferenciado enquanto leitor e intérprete de códigos do *mundo civilizado*, companheiro, amoroso, aprendiz dos códigos do mundo *marginal* e exigente, no limite, consigo e com os que ele *forma*. Munir escolas, alunos, professores e comunidade de linguagem crítica e esperança é tarefa da autoridade docente. É caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo sonhado pelos envolvidos. É o que possibilita analisar condições

³⁹²Concluído o curso/PPPL, as professoras-alunas passaram a *exigir Curso de Especialização*, pois, diziam (na fala de uma delas), “*queremos continuar estudando e nos encontrando.*”

sociais e materiais onde sonhos, alegrias, esperanças e desejos, são gerados, acalentados, negados e roubados, habilitando-se, inclusive, à identificação dos negadores de sonhos. O sonho coletivo é tarefa a ser aninhada, chocada e produzida pela escola, onde justiça social, superação de desigualdades atreladas a classe, sexo e raça podem ser, experimentalmente, superadas: “isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado” (McLaren, 1999:39), tornando imperativo proclamar que “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo” (Sennett, 1999:176), declarando imprescindível perguntar: afinal, quem precisa de mim?, na justa medida que a indiferença irradiada pelo modelo capitalista torna natural descartar pessoas.

Quais *regularidades* (sem enrijecer conceitos) acompanharam-me e foram produzidas durante esta pesquisa, que ajudam a avançar na compreensão do conceito de autoridade em Freire a serviço da liberdade, ao refletir a função do professor em contexto como o que vivemos, homens e mulheres, no Brasil? Em que medida constitui-se, justifica-se e legitima-se a autoridade, particularmente a docente? Conclusivamente, as bases de diálogo utilizadas, aparecem a seguir.

Em Freire, ratifica-se a compreensão anunciada por ocasião da elaboração das hipóteses que orientaram esta pesquisa: a *autoridade freireana* é um conceito com o qual o autor busca demarcação pedagógica, epistemológica, ética e política. É exigente com o modelo responsável pela produção social da educação, com os sistemas de ensino e com o corpo docente em sua situação humana (vivendo num mundo desigual) e no desempenho da profissão. Freire não pode ser apresentado em *pedestal*, mas é conceito provocador de novos conceitos e comportamentos políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos.³⁹³ Em *diálogos formativos*, superando quiçá, na expressão de Kurz, o “*pessimismo cultural reacionário e ideologia liberal progressista*” (1999e:5), Freire transgride códigos culturais do capitalismo, quando o que ensina visa produzir solidariedades, com novas orientações simbólico-culturais, pela crítica radical a uma ordem social exaurida, com destaque à crítica que acentua “*la naturaleza misma del capitalismo que se asienta en el egoísmo*” (Cirigliano, 2000:10). Os

³⁹³Freire não é *biblia* e não pode ser dogmatizado e nem colocado sob crítica uniforme, sob pena de negar o movimento que ele sempre adensou ao seu pensamento. Reconhecer em Freire, embora com insuficiente explicitação (cada tempo com seu tempo!), o questionamento à cultura clássico-erudita, origem do próprio conceito de multiculturalismo, é ato de ponderação mínima que repõe condições de diálogo reduzidas. Repito: embora insuficiente (dada a própria capacidade de movimento do modelo hegemônico), negar o papel da teoria crítica e de seus protagonistas, banalizando conceitos com os quais constroem-se as próprias bases da *deconstrução*, é atitude político-epistemológica imponderável.

critérios de prestígio, boa aparência e *domínio cultural amplo*, estão, em Freire, desautorizados a legitimarem a 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 que querem organizar a vida, fragilizando, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as por fracassos³⁹⁴ e descontextualizando-as de suas histórias e conjunturas. Trabalha pela lógica emancipatória, onde a reinvenção da vida é condição principal à liberdade.

De minha história, inseparável das fontes citadas, concluo que justificativas de refutação de atitudes autoritárias as encontro nos absurdos sofrimentos e silêncios humanos. A refutação de procedimentos e concepções licenciosas está alicerçada na própria conferência da situação em que se encontram dois terços da humanidade: as injustiças têm status de *naturais*, de verdade inexorável e imutável. O *sofrimento*, material e simbólico, produz resistências, individuais e coletivas, em forma de redes de solidariedade, instaurando processos de produção de elementos (inicialmente fragmentados) que *ajuntados* podem instalar contra-hegemonia. É pelo contraditório, então, que é possível *reagir* e criar alternativas ao estado social posto. O diálogo, eterno companheiro, é base à instalação de processos particulares de formação exigente, contando com a complexidade inerente. A proposta de pactos de produção epistemológica, política e pedagógica, é tarefa de quem, na condição de professor ou administrador da educação, encontra-se à frente de grupos sociais e *formação*. A indignação e não a resignação ao status quo (colonizado e conformista, hegemônico hoje, que procura permanentemente justificar perversamente a dominação) produz *razões de coração* que sustentam argumentações a favor do imperativo da autoridade como referência desafiadora à reflexão e ações coletivas a favor de mudanças sociais. Autoridade que, confirmo, agora conglomerando as fontes trazidas para este texto, institui-se pelo *trabalho solidariamente coletivo*, formação permanente e capacidade de desvelamento de *regimes conceituais* sob os quais nos movemos. Com as fontes com que dialoguei posso afirmar a importância da autoridade que provoca o outro a falar de si *em diálogo*, em confronto com relações instituídas.

Dos professores e das professoras com quem dialoguei durante a investigação, em especial alunas/docentes vinculadas ao Curso de Pedagogia/PFPL, concluo e anuncio:

³⁹⁴(O fracasso deve ser compreendido em contextos interrogativos mais amplos: será que é devido à falta de firmeza das autoridades pedagógicas, à incapacidade da democracia de tolerar diferenças ou à ausência de uma democracia econômica

- a assunção à condição de autoridade docente justifica-se e torna-se imperativa tendo por solo a própria *base social*, a partir do que as professoras formam-se mulheres e pedagogas, e os alunos, em suas famílias e comunidades, constituem-se homens e mulheres em busca da humanidade ainda distante. O contexto desenhado durante a escritura deste texto, pela descrição, embora abreviada, da organização social, está posto e tem disposição baseada na produção social de “*vida folgada para uns e apertada para muitos*” (fala de pequeno agricultor). Isso porque os privilegiados detêm estrutura de formação, cujas competências garantir-lhes-ão *vantagens*, o que, por dever de coerência resultante da indignação, deve justificar *formação dirigida* à conscientização dos desprivilegiados para a aquisição de competências, pessoais e coletivas, para mudar a base social onde o *estado vigente* não garante mais que *exclusão aos excluídos*;

- afirmando com Freire, no contexto aqui desenhado encontram-se os fundamentos políticos e éticos que ajudam a sustentar a defesa do professor autoridade, constituindo-se a partir de sólida base profissional e formação moral e científica. Na justa medida em que pessoas, formadoras de pessoas, têm *qualidade* nas relações que oferecem e estabelecem, constituem-se autoridade sem valer-se de procedimentos autoritários ou licenciosos, abrigo às suas ações. E como as professoras que trabalharam comigo assumem-se autoridade, sem mais carecer recurso a concepções e práticas autoritárias ou licenciosas? Quando “*comecei a ler os conceitos freireanos de autoridade*”, revela uma delas, ajudando a sustentar, assim, a afirmação de que Freire é um conceito político, epistemológico, pedagógico e ético com o vigor de mexer comportamentos e concepções, no mundo da vida em geral e na sala de aula, fala a partir da qual problematizamos a própria relação que se sustenta na *autoridade do conceito*. Dito de outra forma, Freire, assim como ajuda a problematizar deve ser problematizado, para que a qualificação conceitual da realidade produza, no presente, materialidades capazes de revigorar projetos não pouco atingidos por *ondas fatalistas* e atuação circunstancial e *particularista*. As professoras *sentem-se seguras* sem autoritarismos e licenciosidades quando, admitindo *ignorância*, aceitam inserção em processos de formação mediante o desafio que *outras autoridades* oferecem. Declaram (observações confirmaram): com o processo formativo no Curso de Pedagogia/PFPL mudaram comportamentos pessoais e pedagógicos e concepções, novamente não apenas pedagógicas, mas políticas. Passaram a sentir-se *autorizadas* à tarefa da formação humana para a vida social que tenta garantir humanidade às pessoas. Passam a *entender e a assumir* a tarefa docente como

autorização que recebem e conquistam para trabalhar *formando pessoas para o mundo*. As professoras, aceitando a mediação conceitual e dialógica, assumem-se portadoras de experiências que *devem* ser socializadas, porque *escutam* outras experiências, o que as torna “*gente fortificada*”. Freire, aqui, é “*eterno companheiro*”, não apenas conceitual, mas “*gente que gosta de gente, de dialogar com gente e de formar gente*”. Desafiadas pelo diálogo *permanente*, as professoras foram tornando curricular o conhecimento cotidiano que produziam a partir da imersão no “*mundo cultural*” dos alunos e das comunidades onde localiza-se o seu *ethos*, produzindo tanto alternativas à violência pela negação à negação da cultura de origem das pessoas envolvidas quanto *lugares e tempos* político-epistemológicos sustentadores de projetos de *resistência* e vida mais *qualificada*. Impulsos (relações e falas) reprimidos de alunos têm acolhida curricular, tirando-os da clandestinidade e da invisibilidade, espaços burladores da ordem, embora contra-hegemônica;

- processos qualificados de formação, ao mesmo tempo que desestruturam comportamentos e concepções das professoras, *mexem* com as escolas em seu conjunto. Sob a coordenação de autoridades docentes competentes, os programas de formação (aqui formação inicial), somados aos processos de *pesquisa-formação* (como aqui já dito), transformam-se em “*instrumentos conceptuais que permitem a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, (...) de observar e problematizar as suas práticas (...), ter um olhar crítico que lhe dê uma visão (...) do jogo de forças que tem lugar no interior da instituição (...)*”, pois o cotidiano em que se envolvem torna-se “*invisível devido à sua familiaridade; só a atitude investigativa, capaz de pôr em questão as situações objectivas e a subjectividade que as acompanha*”, pode ajudar a desvelar tais situações (Amado: 2000:70-1);

- provocadoras conceituais que se assumem, as professoras parece não se deixam enganar pelo esvaziador e banalizante jogo de linguagem enfeitado, não raro em ambientes acadêmicos, assumindo-se autoridade que ajudam a “*simbolizar o mundo das crianças*”;

- embora a organização de sistemas normativos siga o rigoroso jogo da hierarquização de competências, as professoras sabem-se, com os processos formativos em que se envolvem e no limite do instituído, portadoras de competências para dar conta da tarefa de torná-los (os sistemas) a cada dia um pouco mais inteligíveis, sem elisões culturais prévias;

- da metodologia dialógica empregada, há um destaque que é oportuno explicitar: as professoras, ao produzirem suas memórias e autobiografias, reconstituíam experiências e localizavam situações episódicas ao longo de seus processos de formação como *pessoas tornando-se professoras*, gerando representações principais à percepção de seus avanços na

compreensão e fundamentação de suas práticas. De minha parte, intencionava, sim, produzir reflexões em torno da relação entre autoridade e liberdade e formação (também em mim). As falas e memórias têm interdições próprias de uma cultura onde o masculino ainda é determinante comportamental. É o caso do lazer e da *vida íntima*. Apresentam, de outro modo, quebras em relação a modelos de produção de subjetividades, particularmente em torno de educação dos filhos e da mudança na representação da dominação masculina:³⁹⁵ “antes era natural, agora tudo deve ser conversado”, afirma uma delas, seguida por outras. Particularmente nas narrativas de professoras rurais, são recorrentes os temas “vontade de conhecer, de ter uma profissão, de vencer na vida”, não pouco pelos pais “produzidas para serem professoras: homem vai para a lavoura e mulher vai ser professora”, era o ideal de boa parte dos pais das professoras com as quais pesquisei. São “conselhos paternos” e modelos inspiradores de “minhas professoras” que não raro tornou essas mulheres, professoras. Com a fala de Souza e outras (1996:73), das narrativas das professoras é possível afirmar que, retornando ao seu passado, “(...) parece inevitável (...) registrar a lembrança (...) daquelas mestras que, ao lhes dedicarem ou recusarem carinho e atenção, se mostraram decisivas quanto ao tipo de relação que elas passam (...) a estabelecer com o conhecimento, consigo (...) e com as demais pessoas (...)”, particularmente falando de cultura da violência que não pouco impera nos contextos de vida por onde as escolas constituem-se. São afetos e desafetos que condicionam relações com a leitura, com os livros, com a escrita e com as próprias concepções e práticas relacionadas a poder, autoridade e liberdade: “eu tive uma professora que não deixava a gente piscar o olho. Decidi, então, que eu não seria assim. E até hoje consigo respeitar meus alunos como gente que quer ser livre”, afirma uma das professoras, olhando para mais três, as quais, sinalizando gestualmente, confirmam a colega. São memórias que, embora fragmentadas, fertilizaram e fecundam relações e aprofundamentos teóricos relativos ao tema aqui desenvolvido. Foram momentos de *descoberta de si* (e de mim) - mulheres e professoras - e reflexão em torno do sentido do que fazemos.

Do trajeto histórico que percorri, embora breve, sobra a conclusão recorrente de que a rejeição ao conceito de autoridade deu-se porque estiveram, as autoridades, civis, militares, eclesiásticas ou pedagógicas, normalmente vinculadas a ações autoritárias, isto é, a rejeição que sofre o conceito está bem mais instituída à sua vinculação a posturas autoritárias de quem, em algum momento, desempenhou função pública no exercício do

³⁹⁵Embora seja possível incluir desconstruções do paradigma da violência do homem sobre a mulher, do humano sobre a natureza, do branco sobre o negro, do adulto sobre a criança, programas de TV surpreendem: buscando abrir espaços à

poder. Resultante da prática social acima anunciada, confunde-se autoridade com tirania, violência, sujeição e dominação. O expurgo ao conceito e às práticas derivativas deve-se a razões históricas e contingenciais e não ontológicas e de liberdade: “*abolir a autoridade significa abolir o monopólio da força e da influência; significa abolir aquele estado de coisas em virtude do qual a força social (...) se converte em instrumento do pensamento, da vontade, dos interesses d’um pequeno número de indivíduos(...)*” (Malatesta, sd:55). O mesmo ocorre em razão da defesa da autoridade. Embora a afirmação acima, que me leva a concluir que a autoridade historicamente constitui-se pela agressão, afirmo, por leitura marginal, a presença histórica da autoridade que se constitui por complexas relações a serviço do bem comum. Por isso, a defesa da autoridade como garantia de liberdade a todos está reservada aos indignados (não revoltados).

Embora apresentando um texto *simples* (conceito aqui qualificado), espero ter tido tempo e apresentado uma escritura não pautada apenas pelo imediato, mas pela elaboração. Movido por esta preliminar reflexão em torno de minha trajetória e, nela, a presença da discussão reflexiva em torno de autoridade e liberdade, desde a forte e *aderente* presença de Freire, quero, com Fanon, poder dizer, também de mim, que é necessário afirmar que o “*o homem colonizado quando escreve (...) deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança*”, sabendo que para garanti-la e “*para lhe dar densidade,³⁹⁶ é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate (...)*”. Fanon finaliza afirmando que³⁹⁷ “*quando se decide falar dessa coisa única na vida de um homem, que representa o fato de abrir o horizonte, de levar a luz à sua casa, de pôr em pé o indivíduo e seu povo, então é necessário colaborar muscularmente*” (1979:193). Aqui está posta a dimensão da luta (Che Guevara, in Sader, 1999:93) “*entre aqueles que querem viver da exploração, discriminando os homens pela cor de sua pele; por sua religião, pelo dinheiro que podem ter e a luta daqueles que tratam de que todos os homens sejam iguais, de que todas as oportunidades sejam as mesmas (...)*”. É o imperativo da mudança para alterar condições de injustiça, desigualdades e exclusões, em igualdade, justiça e acesso de todos aos bens materiais e simbólicos da civilização que a modernidade desenhou. A tolerância (conceito aqui qualificado), o respeito ao diferente, incluindo o que pensa diverso, com a necessária exposição de argumentos, e a organização de sínteses provisórias, são tarefas da autoridade docente e dos que ainda conseguem indignar-se ante o mundo

mulher, reforçam conceitos machistas ao atribuir-lhes *espetáculos* que têm como cenário *cozinha*, cama e supermercado.

³⁹⁶Assumindo, em particular, a própria *densidade da escrita* (nota minha).

³⁹⁷Para alguns de forma iluminista demais; não para os que na *carne* sentem o imperativo ético da solidariedade e da necessária libertação, esvaziando o caráter reducionista do iluminismo.

vivido. Quiçá inspirados em Fanon, Freire e Che possamos aclamar o assombramento da “*consciência moral de todos aqueles que recusam a dedicar-se à busca de liberdade e justiça*” (McLaren, 1999:58), antes de aclamar esta afirmação como *moralismo assombrador*.

Confesso: por ora não precisei matar o pai (Freire, quiçá!) para *superar a autoridade adulta* e mantê-la como conceito político e pedagógico capaz de dar conta de tarefas educativas solidárias e cooperativas num mundo marcado por injustiças. Admitindo que houve pais e mães que potenciaram meus vínculos sociais, declaro, da mesma forma, que cedo fui compulsoriamente emancipado da *fascinação paterna* e, assim, da autoridade, parte da minha história que, hoje, é provável, produz vazios inexplicáveis, com o abandono prematuro da subjetividade infantil. Ainda: já lembrei neste texto a certeza da dúvida, uma das poucas a me acompanhar neste trajeto, particularmente da dúvida que produzo quando leio *certezas* e vazios, ausência de orientação cultural e ambigüidades pós-modernas ou pós-críticas, o que me torna convicto de que é necessário questionar as próprias certezas que cercam as dúvidas. O que isso produz e o que isso carrega na *prenhez* de possibilidades de propostas? A educação libertadora clássica, outrora certeza e hoje relegada à condição de *equivoco* ou *dúvida*, o que produziu? Produziu comportamentos pedagógicos e políticos novos, inclusive os que possibilitam, hoje, a produção da dúvida a seu respeito. Tentado a concluir que é necessário afirmar como positivo tão-só o que nega princípios quando negadores de valores principais à vida e que fundamentam a organização social hegemônica, enfim, uma última certeza que me acompanhou na elaboração deste texto, como em Kant, para quem tudo é passível de crítica: “...*somente o caminho crítico ainda está aberto. Se o leitor teve a solicitude e a paciência de percorrê-lo em minha companhia, pode agora julgar, caso esteja disposto a dar a sua contribuição para transformar este atalho numa estrada principal (...)*” (1983:415). Disponho-me à insuficiência, à crítica e à argumentação incessantes, por acreditar na possibilidade de novas investigações, admitindo (de mim) que possa estar na “*página errada*”, no “*canal errado*” ou “*fora de frequência*” (Wolfe, 2000:6). Por essa razão é que o presente texto quis ser um pouco semelhante a uma viagem que descreve e reflete relações que tenho entabulado comigo, enquanto educador de uma *vida inteira* e nela caminhos e descaminhos trilhados. A extensão da minha ignorância é provavelmente causa da falta de sabedoria; assim defendendo que a sapiência é necessária, como Sócrates bem o afirmou, para perceber a própria ignorância, o que pode ter faltado na elaboração deste texto. Acima de tudo, espero ter tido sensibilidade para captar movimentos que envolvem, no presente, a discussão em torno da autoridade docente em tensa negação ou afirmação ante o imperativo da liberdade. Espero ter jogado minha emoção procurando sustentar racionalmente o que aqui proponho, na esperança

de tê-lo feito pela via do “(..) *sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente*”, porque, na origem, não está o “*logos, a razão e as estruturas de compreensão*” (Boff, 1999:99), mas a percepção do mundo pelas emoções.

Bibliografia

- ABRAMO, Bia. Anos de rebeldia e contradição. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20/09/1998.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Abreu. São Paulo, 1997 (mimeo). Texto publicado também por **Educação e Sociedade**. Papirus, N.56, dez/1996.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica na escola. **Educação e Realidade**. Porto alegre, UFRGS, v.21, n.2, jul/dez 1996, p. 31-41.
- ALVES, Rubem. **Sobre o tempo e a eternidade**. 5ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 2ed. São Paulo: Papirus, 1998a.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ALVES, Rubem. Professor não vale nada. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Caderno Especial, 12/9/1999a.
- AMADO, João da Silva. **A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos**. Porto: ASA Editores II. S.A, 2000 (Coleção Cadernos CRIAP, N.9)
- ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANDREOLA, Balduino A. **Emmanuel Mounier et Freire: Une pédagogie de la personne et de la communauté**. Thèse Doctorale. Louvain-la-Neuve/Bélgique, Université Catholique de Louvain, 1985.
- ANDREOLA, Balduino A. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/UFPel, 6(9), 1997. pp. 41-72.
- ANDREOLA, Balduino A. "Freire corporificou a pedagogia do diálogo". **Revista do CPERS**. Porto Alegre, julho de 1997a.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Os Pressupostos Teórico-Filosóficos do Pensamento de Paulo Freire: o Projeto Político-Pedagógico Formulado na Pedagogia Libertadora. In. VENTORIM, Silvana e outras. **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: EDUFES, 2000, pp.105-132.
- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- AQUINO, Júlio G. (org). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Nita e Paulo**. São Paulo: Olho'Água, 1998.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Tratado de política**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3ed. Brasília: Editora UnB, 1992.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Cultura Brasileira, sd
- BACH, Richard. **A história de Fernão Capelo Gaivota**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1977.
- BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do Não: O Novo Espírito Científico**. SP: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- BAESKE, Albérico. educação para a liberdade: uma visão luterana. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, N. 1, Ano 25, 1985, pp.7-12.
- BARBIER, René. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BEAUVOIR, Simone de. **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Lisboa: Estampa, 1967.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica.

Cadernos UPF. Passo Fundo/RS, UPF, (4), Ano I, ago/1982.

- BENINCÁ, Elli (org.); BECHLER, Maria Bernardete; BELINASO, Eunice; DALLA VECCHIA, Agostinho; GALEAZZI, Denize; GHIGGI, Gomercindo; LONGHI, Solange; SEFFRIN, Leda; ZANOTELLI, Jandir. Pós-Graduação Não Formal: uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. **Cadernos UPF.** UPF, Passo Fundo/RS (9), Ano III, out/1983.
- BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação.** 3ed. SP: Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores).
- BERNARDI, Frei Paulino. **Vita e storia de Naneto Pipeta.** Caxias do Sul: UCS, 1988 (versão atualizada).
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. **Novo Testamento.** São Paulo: Paulinas, 1973.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir.** Lisboa: Relógio d'Águas, 1984.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade.** 2ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1977.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da água.** 5ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto, 1994.
- BOUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna.** RJ: Paz e Terra, 1996.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão.** Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Contre-feux.** Paris: Éditions Liber-Raisons D'Agir, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine.** Paris: Seuil, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre (org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani). **Escritos de Educação.** 2ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante.** 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Carlos R. **O ardil da ordem.** Campinas: Papyrus, 1983.
- BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos R. **Somos as águas puras.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- BRASLAUKAS, Ligia. Escolas preparam profissional globalizado. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Sua Vez, 20/12/1998.
- BRECHT, Bertolt. **Histórias do Sr. Keuner.** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRECHT, Bertolt. **A Santa Joana dos Matadouros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BURKE, Peter. Mal-estar na civilização. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Mais!, 2/5/1999.
- CALDERA, Alejandro S. **Os dilemas da democracia.** São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- CALLIGARIS, Contardo. A vida não é tão bela assim. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Mais!, 21/3/1999.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.
- CANAN, Silvia Regina. **Postura metodológica e epistemológica do professor e autonomia do aluno.** Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1997 (Dissertação de Mestrado).
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** São Paulo: Cultrix, 1986.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula.** São Paulo: Xamã, 1999.
- CASAMAYOR, Gregori. **La disciplina a l'escola: l'important es prevenir.** Barcelona: Graó, 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da sociedade,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, Josué de. **Geopolítica da fome.** 3ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1952.
- CATTANI, Antonio D. **Trabalho & Autonomia.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DIVULGAÇÃO (CID). **Immanuel Kant.** Petrópolis: Vozes, 1985.

- CHÂTELET, François e outros. **História das Idéias Políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CHÂTELET, François. **Hegel según Hegel**. Barcelona: Laia, 1972.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 14/03/1999.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 9/5/1999a
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999b.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. SP: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CHOMSKY, Noam. **Segredos, Mentiras e Democracia**. Brasília: Editora UnB, 1997.
- CHOMSKY, Noam. **Os Caminhos do Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- CHOMSKY, Noam. **La quinta libertad**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.
- CHOMSKY, Noam. EUA ignoram as "regras da ordem mundial". **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mundo, 25/4/1999a.
- CÍCERO, Marco Túlio. **Dos Deveres**. São Paulo: Saraiva, 1965.
- CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. De la palabra conciencia-de-la-opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza. **La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. OEA, ano 39, n.120, 1995. pp.2-17.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. Reflexiones del viejo profesor. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, (14): jan/jun 2000. pp.7-17
- CORREIA, J. A.; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In VEIGA, Ilma; Cunha, Maria I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. pp. 9-30.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 25/10/1998a.
- COSTA, Jurandir Freire. Estratégia de avestruz. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 21/03/1999.
- COSTA, Jurandir Freire. Roteiro social da felicidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 13/6/1999a.
- COSTA, Jurandir Freire. Descaminhos do caráter. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 25/7/1999b.
- CUNHA, Diana A. **As Utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Freire**. RJ: Paz e Terra, 1985.
- CUNHA, Luiz Antonio & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- D'ANTOLA, Arlete (Or.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1987.
- DAVIS, Claudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa** (76). São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1991. pp.65-70.
- DELAS, Jean-Pierre & MILLY, Bruno. **Histoire des pensées sociologiques**. (Tradução da 1ª parte do capítulo 9, *Interacionismo Simbólico*, de Gomercindo Ghiggi). Paris: Editions Sirey, 1997.
- DESCARTES, René. **Discurso Sobre o Método**. São Paulo: Hemus, sd.
- DENZIN, Norman K. **Interpretative Ethnography**. *Ethnographic practices for the 21 st Century*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1997 (Tradução do 1º cap. realizados por Cleimon Dias).
- DEWEY, John. **Como pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 4ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.
- DICIONARIO DE PEDAGOGÍA**. Autoridad y libertad. Tomo Primeiro. Barcelona, Labor, 1936.

- DOUET, Bernard. **Discipline et punitions a l'école**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.
- DREHER, Martin. A autoridade secular. A visão de Lutero. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, n.1, 1989, Ano 29, pp. 69-86.
- DUARTE, Urbano. **Autoridade e liberdade na educação**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1959.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- DUCASSÉ, Pierre. **As Grandes Correntes da Filosofia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1947.
- DUMONT, J. **A Velha Disciplina**. Versos. Lisboa: Imprensa Gomes, 1906.
- DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- ECO, Umberto. O bug da memória. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 8/8/1999.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Educação Popular, poder político e burocracia: os casos de Pelotas e Cachoeirinha/RS. Porto Alegre, 12(2): 37-56, jul/dez. 1987.
- ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ENCICLOPEDIA FILOSOFICA**. Centro Di Studi Filosofici Di Gallarate. Roma, Sansoni Editore, 1967.
- ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS**. Autorité. Corpus 3. Libye-Mesures. Paris, 1985.
- ENGELS, F. Da autoridade. In Marx-Engels. **Obras Escolhidas** (t. II). Lisboa: Avante, 1983. pp.407-10
- ESPINOSA, Baruch de. **Tratado Político**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- ESTRELA, Maria T. **Une étude sur l'indiscipline en classe**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.
- ESTRELA, Maria T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1994.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFPEL**. Plano Global-93-97. Publicação Interna da FaE/UFPEL, 1993.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Frantz. **Pour la révolution africainne**. Paris: François Maspero, 1982.
- FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader de Medeiros (org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos Dias Atuais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, MEC-Inep, 1999.
- FELINTO, Marilene. Desemprego e depressão no supermercado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4/8/1998.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 Horas de Esperança - o método Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRA, Antonio Cardoso. O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.164-167.
- FILMER-LOCKE. **Patriarca O El Poder Natural De Los Reyes Y Primer Libro Sobre El Gobierno**. Edicion Bilingüe. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1966.
- FINKIELKRAUT, Alin. **A derrota do pensamento**. São Paulo: Paz Terra, 1989.
- FIORI, Ernani Maria. **Metafísica e História**. Textos Escolhidos, v 1. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política**. Textos Escolhidos, V. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FISCHER, Nilton Bueno. Cidadania e ação social: contribuições a partir da categoria "formação". **Revista Veritas**. Porto Alegre, v.42, n.2, junho 1997, pp.283-290.
- FISCHER, Nilton Bueno. **Freire: memórias e afetos**. POA, UFGRS/FACED, 1997a (mimeo).
- FOLHA DE SÃO PAULO**. Paulo Freire: educação pela fome. São Paulo, 29/05/1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO**. Paulo Freire: novo livro seria destinado a pais e filhos. São Paulo, 3/5/1997.
- FOLHA DE SÃO PAULO**. Eleições polarizam debate sobre metas para o ensino. São Paulo, 16/02/1998.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, N. 10, jan/abr de 1999, pp.58-78.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio: Graal, 1988.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FRANCO, L. A. Carvalho. A disciplina na escola. **ANDE**. São Paulo: 6(11): 1986.
- FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**. Caxias do Sul, n. 4538, 23/07/1997.
- FREI BETTO. Fora do neoliberalismo há salvação? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2/11/1997a.
- FREI BETTO. A esquizofrenia (neo)liberal. **Folha de São Paulo**, Opinião, 24/06/1998.
- FREI BETTO. O lado avesso da pele. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Folha de São Paulo, 1999.
- FREI BETTO. Panorama visto de sob a ponte. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Opinião, 19/9/1999a.
- FREI BETTO. Século 21: reinventar a libertação. **Caros Amigos**. SP, Casa Amarela, n. 32, 11/1999b.
- FREIRE, Paulo; Militantes da Base-F.U.T (Frente Unitária de Trabalhadores). **Alfabetização e Conscientização**. Coimbra: Edições Base, sd.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. **Vivendo e Aprendendo: experiência do Idac em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. V. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. V.II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife, 1959 (Tese de Concurso Público).
- FREIRE, Paulo. **Conscientización**. Buenos Aires: Busqueda, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Educação política e conscientização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa/IDAC, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 2ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **"Mudar é difícil, mas é possível."** Recife: SESI/CNI, 1997a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAG, Barbara. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: UNESP, 1991.
- FREITAS, Luis C. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e Didática. **Educação e Sociedade**, n. 27. São

- Paulo, Cortez, 1987.
- FREITAS, Marcos C. de. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama.** São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1998.
- FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem.** São Paulo: Rocco, 1992.
- FUKUYAMA, Francis. **A Grande ruptura.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- FURLÁN, Alfredo. Introduction. Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée. **La mantien de la discipline à l'école.** N. 108. V. XXVIII, décembre 1998. Rédacteur invité: Alfredo Furlán. UNESCO, Bureau International d'Éducation, pp. 587-590
- FURLANI, Lúcia M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 1988.
- GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 2ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir (Org.) **Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez; IPF; UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Lições de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas.** Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.111-122
- GALBRAITH, John K. O engajamento social hoje. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Mais! 20/12/1998.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora alfabetizadora.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GASS, Willian. A arte do self: como escrever autobiografias numa era de narcisismo. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Mais! 21/08/1994.
- GENRO, Tarso. A luta contra a exclusão. **Folha de São Paulo.** São Paulo, Mais!, 21/02/1999.
- GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- GHIGGI, Gomercindo, LANGLOIS, Anelise, WÜRDIG, Rogério. **Disciplina, Transformação Social e Produção do Conhecimento na Escola: um estudo de caso.** Pelotas, UFPel/FaE, 1995.
- GHIGGI, Gomercindo. **Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire.** Pelotas, UCPel, 1978(TCC).
- GHIGGI, Gomercindo. **Fome: submissão e controle social.** Pelotas, UFPel, 1980 (mimeo).
- GHIGGI, Gomercindo. **Locke e o conceito de disciplina ou a reconstrução do conceito de disciplina tendo presente a proposta de Locke e a crítica ao seu pensamento.** POA, PUC/RS, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- GHIGGI, Gomercindo. A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. **Cadernos de Educação.** Pelotas, FaE/UFPel, (1):27-30, nov. 1992.
- GHIGGI, Gomercindo. **Perspectivas epistemológicas e pedagógicas em Kant: algumas reflexões sobre o "imperativo moral".** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997 (monografia).
- GIROUX, Henry. Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In McLaren, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. **Freire: Poder, Desejo e Memórias de Libertação.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere.** Rio: Civilização Brasileira, 1966.
- GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GUILLEBAUD, Jean Claude. **A tirania do prazer.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- GUSMÃO, Alexandre de. **Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puercia.** Fac-símile e

- apresentação: Elomar Tambara e Gomercindo Ghiggi. Pelotas: Seiva, 2000 (Série Filosofia e História da Educação).
- GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. O centenário de Marcuse e os ritmos diversos da filosofia e da política. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 29/08/1998.
- HABERMAS, Jürgen. Nos limites do Estado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 18/07/1999.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- HEGEL, G. F. **A Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Coleção Os Pensadores)
- HEGEL, G. F. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.
- HEGEL, G. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HEGEL, G. F. **Discursos Sobre Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- HEGEL, G. F. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1995.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência do fundamento**. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, sd.
- HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.
- HOVASSE, Colette. **Como educar com liberdade e autoridade**. Lisboa: Editorial Pórtico, 1964.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. 2ed. Portugal: Porto, 1995, pp. 31-61
- HUMBERT, Colette. **Conscientisation: expériences, positions dialectiques et perspectives**. Documents de travail Inodep/3. Paris: Idoc-France L'Harmattan, 1975.
- HUMBERT, Colette; MERLO, Jean. **L'enquête conscientisante**. Paris: Idoc-France L'Harmattan, 1978.
- HYPOLITE, Jean. **Introdução à filosofia da história de Hegel**. Portugal: Edições 70, 1988.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- INODEP. A mensagem de Freire: teoria e prática da liberdade. Porto: Editora Nova Crítica, 1977.
- ISTO É/SENHOR. Entrevista com Marilena Chauí. N. 1126. São Paulo, Abril, 24/04/1991.
- ITURRA, Raúl. A Pedagogia do Oprimido: as minhas memórias de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.83-94.
- JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JESUS, Saul Neves de. O stress dos professores e a indisciplina dos alunos: medidas para prevenção e resolução. In AFONSO, Afonso; AMADO, João; JESUS, Saul Neves de. **Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores**. Lisboa: Edições ASA, 1999, pp.39-48.
- JOOS, Jean-Ernest. **Kant et la question de l'autorité**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.
- KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, sd.
- KANT, I. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1966.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores, v. I).
- KANT, I. Resposta à Pergunta: Que é "Esclarecimento"? In **Textos Seletos**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KANT, I. **A fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- KESSELRING, Thomas. Ética e Trabalho Escravo em Hobbes e Locke. In LIMA, Carlos R. C. (org). **Ética e Trabalho: cinco estudos**. Caxias do Sul: De Zorzi S/A Editores, 1989.

- KHEL, Maria R. O desejo da realidade. In: NOVAES, Adauto. **O desejo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- KHEL, Maria R. A 'teenagização' da cultura ocidental. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Mais!, 20/09/1998.
- KHOURI, Ivone. Disciplina e antisciplina. In: D'ANTOLA, Arlete(Org.) **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- KIELING, José Fernando. Pressupostos históricos dos processos educativos no meio rural. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, (12): jan/jun 1999, pp. 75-87.
- KIELING, José Fernando. Proposta pedagógica construída pela FaE da UFPel para orientar a formação de professores em serviço. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, (14): jan/jun 2000, pp.141-158
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- KURZ, Robert. A capitulação do Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 24/1/1999.
- KURZ, Robert. Ditadores democráticos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 21/02/1999a.
- KURZ, Robert. À espera dos escravos globais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 13/6/1999b.
- KURZ, Robert. Descartável e degradado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 11/07/1999c.
- KURZ, Robert. Totalitarismo econômico. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 22/08/1999d.
- KURZ, Robert. O tédio mortal da modernidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 28/11/1999e.
- KURZ, Robert. Filosofia como farsa. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 09/07/2000.
- LABICA, Georges. **As "Teses Sobre Feuerbach" de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- LAÉRTIOS, Diógenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Brasília: Editora da UnB, 1988.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In SILVA, Tomaz.(org) **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In. AQUINO, Júlio G. (org). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999, pp.9-29.
- LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. RJ: Ed. 34, 1994.
- LATOURETTE, Bruno. Nem céu nem inferno. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 28/3/1999.
- LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LEFORT, Claude. As encarnações do poder. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 18/06/2000.
- LEIF, J. e RUSTIN, G. **Philosophie de L'Éducation**. Tome I. Paris: Librairie Delagrave, 1979.
- LEITE NETO, Alcino. O crepúsculo do macho. **Folha de São Paulo**. São Paulo, TVFolha, 18/06/2000.
- LEVINSON, Bradley. La discipline en amont: qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle secondaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis D'Amérique. **Perspectives**. Revue trimestrielle d'éducation comparée. La mantien de la discipline à l'école. N. 108. V. XXVIII, décembre 1998. Rédacteur invité: Alfredo Furlán. UNESCO, Bureau International d'Éducation, pp. 661-677.
- LIMA, Licínio C. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.7-55.
- LOBROT, Michel. **Pour ou contre l'autorité**. Paris: Gauthier-Villars Éditeur, 1973.
- LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LOCKE, John. **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986a.
- LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- LOGOS. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1991. (vs. 1-5)
- LUTHER, Martin. **Da liberdade cristã**. São Leopoldo: Sinodal, 1968.
- LUTERO, Martin. **Da autoridade secular**. São Leopoldo: Sinodal, 1979.

- LUTERO, Martinho. **Ética: Fundamentos da Ética Política**. Obras Seleccionadas. V.6. Porto Alegre/São Leopoldo: Concórdia/Sinodal, 1996.
- LUZURIAGA, Lourenço. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1984.
- LYONS, David. **As regras morais e a ética**. Campinas: Papirus, 1990.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. Entrevista a Juremir Machado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Ilustrada, 20/2/1999
- MAFRA, Terezinha Maria. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais no 1º grau**. Belo Horizonte, UFMG, 1991 (Dissertação de Mestrado).
- MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.
- MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. Vols. I, II e III. Moscou: Progresso, S.d.
- MALATESTA, Enrico. **A anarquia**. 2ed. Lisboa: Typ. Moderna, sd (baseada em ed. de 1898, cf. editor).
- MALATESTA, Errico. **Solução anarquista para a questão social**. SP: Guilda de Estudos Sociais, 1962.
- MANACORDA, Mario A. **História da educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MANÑAN, Alicia. **Disciplinar o ensinar: ? un dilema de la escuela?** Montevideo: Se, sd.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARÉCHAL, J, CASTELLANI, L. **La crítica de Kant**. El cuaderno III. Buenos Aires: Penca, 1946.
- MARTINI, Rosa Maria. Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 18(2):109-118, jul/dez. 1993.
- MARTINS, José de Souza. **Caminhada no Chão da Noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, K. e ENGELS, F. (org. R. Dangeville). **A crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K. e ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. 3ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Pensadores).
- MARX, K. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo, Livraria Exposição do Livro, sd.
- MARZÁ, Domingo García. **Teoría de la Democracia**. Valência: NAU llibres, 1993.
- MATOS, Rosa Maria Martini de. Reflexões sobre o princípio da educação negativa em Rousseau. **Cadernos da UCS**. Rousseau - ensaios. Caxias, UCS, 1979.
- MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.) **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.57-82.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. **Lua Nova**. n. 17. São Paulo, junho de 1989.
- MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e papel do conhecimento. **Novos Estudos/CEBRAP**, São Paulo, n. 40, nov. 1994, pp. 15-166.
- MIGUEL, Ângela. **Autoridade, disciplina e liberdade**. Lisboa: Gráfica Boa Nova, 1966.
- MILIBAND, David(org.). **Reinventando a esquerda**. São Paulo: UNESP, 1997.

- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MORIN, Edgar. O elo mais frágil. **Folha de São Paulo**, Mais! São Paulo, 10/5/1998.
- MORROW, Raymond A e TORRES, C. A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. N. 10. Porto, Afrontamento, 1998, pp.123-155
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.
- NASH, Paul. **Libertad y autoridad en la educacion**. México: Editorial Pax-México, 1966.
- NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia**: estudo da tolerância na filosofia política de John Dewey e suas razões lógico-éticas. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, Facultas Philosophiae, 1984.
- NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. 2ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Joaquim Alves de. **Cartas de Goiás**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1977.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; DOMINICÉ, Pierre. **Ivan Illich e Paulo Freire: A opressão da Pedagogia - A Pedagogia dos Oprimidos**. Lisboa: IDAC/Sá da Costa Editora, 1977.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de et al. **Kant**. Brasília: UNB, 1981.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. É inútil tentar a disciplina do desejo. In: RAYS, Osvaldo (org.). **Ensino e educação escolar**. Santa Maria: 1992.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997(Coleção Filosofia: 62).
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, (11):31-42, jul/dez.1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OTTMANN, Götz. Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil: uma abordagem cognitiva. **Novos Estudos**. CEBRAP. São Paulo, n. 41, março 1995, pp. 186-207.
- PAPALEO, Maria Tereza de Souza. **Pedagogia do Oprimido: autoridade e dominação**. Porto Alegre: PUC/RS, 1986 (Dissertação de Mestrado).
- PASQUIM**. Entrevista com Freire. Rio de Janeiro, 9 (462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978.
- PEREIRA, Miguel B. **Modernidade e Tempo**. Coimbra: Livraria Minerva, 1990.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 18/06/2000.
- PERRENOUD, Philippe. Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectifs. In AUDIGIER, F. e BAILLAT, G. **Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage**. Paris: INRP, 1992, pp. 339-354.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997, p. 13-32.
- PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Trad. de Ana Maria Naumann et al. Blumenau: Ed. FURB, 1999.
- PIAGET, Jean & HELLER, J. **La autonomía en la escuela**. 3ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1950.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 12ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio: ISEB/MEC, 1961.
- PLATÃO. A defesa de Sócrates. In **Sócrates**. 3ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Pensadores)
- PLATÃO. **A República**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- PONDÉ, Luiz F. A construção das teorias. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 21/05/2000.
- PRADO JR., Bento. O relativismo como contraponto. **Folha de São Paulo**. São Pulo, Mais! 26/06/1994.

- PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cidadã: projeto constituinte escolar**. Porto Alegre, 1994.
- RICOEUR, Paul. A filosofia e a política perante a questão da liberdade. In MARCUSE, Herbert e outros. **Liberdade e ordem social: texto integral das conferências e debates dos XXII Encontros Internacionais de Genebra**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1975, pp. 39-62.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- RODRIGUES, Edgar. **Violência, Autoridade & Humanismo**. Rio de Janeiro: Gráfica Carioca, sd.
- ROLNIK, Suely. **Memorial e Curriculum Vitae**. São Paulo, PUC/Depto. de Psicologia Social, 1993.
- RORTY, Richard. Educação sem dogma. **Filosofia, Sociedade e Educação** (coord. por Paulo Ghirardelli e Nadja Prestes). São Paulo, Mg Editora, 1997, Ano I, N. I. pp.69-79.
- RORTY, Richard. O futuro da utopia. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 1999.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 32ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ROSAS, Paulo. Germinação do pensamento de Paulo Freire. In GADOTTI, Moacir (Org.) **Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; IPF; UNESCO, 1996, pp. 559-562.
- ROUANET, Sérgio P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- ROUANET, Sérgio P. A morte e o renascimento das utopias. **Folha de São Paulo**. SP, Mais!, 25/06/2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre A Origem E Os Fundamentos da Desigualdade Entre Os Homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Os Pensadores).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile e Sophie ou Os solitários**. (edição bilíngüe) Porto Alegre: Paraula/Aliança Francesa de Florianópolis/Serviço Cultural da Embaixada Francesa, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor Saint-Marie**. Porto Alegre: Paraula, sd.
- RUSSELL, Bertrand. **Autoridad e Individuo**. 7ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- SADER, Emir. **Sem perder a ternura: pequeno livro de pensamentos de Che Guevara**. RJ: Record, 1999.
- SALDANHA, JÓ, MACHADO, J. A. Pinheiro (Trad., org. e entrevista). **O testamento de Sartre**. A última e grande entrevista de Sartre. O depoimento de Régis Debray. POA: L&PM, 1986.
- SALDANHA, Nelson. **Kant e o criticismo**. Recife: Massaugana - Fundação Joaquim Nabuco, 1982.
- SAMPAIO, Daniel. **Indisciplina: um signo geracional?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. Porto Alegre: Imprensa Universitária da URGs, 1956.
- SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores).
- SANTOS, Boaventura de Souza. Os fascismos sociais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Opinião, 6/7/1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

- SANTOS, Milton. O chão contra o cifrão. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 28/02/1998.
- SANTOS, Milton. A vontade de abrangência. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 20/6/1999.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.
- SARAMAGO, José. 'Chega-se a Marte, mas não ao semelhante'. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Ilustrada, 12/12/1998.
- SARTRE, Jean-Paul. **Os caminhos da liberdade II: Sursis**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1958.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, Durmeval Trigueiro (org). **Filosofia da Educação Brasileira**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. SP: Cia. das Letras, 1988
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SEVERINO, Antonio. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, Jurandir M. A ciência do real: Pierre Bourdieu. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 7/2/1999.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes, 1974.
- SONTAG, Susan. Kosovo, Europa. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 2/5/1999.
- SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de; BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. São Paulo, N. 2, Maio 1996, pp.61-76
- SOUZA, Denise Trento de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In. AQUINO, Júlio G. (org). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999, pp.115-129.
- SPENCER, Herbert. **L'Individu Contre L'État**. Paris: Ancienne Librairie Germer Baillière, 1895.
- SPOSITO, Marília. **Ilusão Fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STRECK, Danilo. Freire: uma leitura a partir da educação cristã. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, n. 3, 1991, ano, 31. P. 270-283.
- STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas**. 2ed. Petrópolis: Vozes/CELADEC, 1994.
- STRECK, Danilo R. Educação e cidadania: uma contribuição da reforma protestante. **Teologia Pastoral**. Estudos de Religião (12). São Paulo, Instituto Metodista de Ensino Superior, 1996, p. 31-43.
- SÜNKER, Heinz. Educación e ilustración O: La pedagogía vs. la postmodernidad? **EDUCACIÓN**. Vol. 49/50. Tübingen, República Federal de Alemania, Instituto de Colaboración Científica, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- TEMPO E PRESENÇA**. Freire: educação é Prática da Liberdade. RJ: CEDI,(154), outubro/1979, pp.2-7.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). **Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TORRES, Carlos Alberto. **A Práxis educativa de Freire**. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção "Freire" - I).

- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a (Coleção "Freire" - II).
- TRAGTEMBERG, Maurício. A delinqüência acadêmica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortes & Moraes/CEDES, Ano I, N. 3, maio/1979, pp. 76-82.
- ULLMANN, Reinholdo A. **Epicuro: o filósofo da alegria**. POA: EDIPUCRS/Livraria Acadêmica, 1989.
- VASCONCELLOS, Celso. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1994.
- VASCONCELLOS, Gilberto. **O cabaré das crianças**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1998.
- VASCONCELLOS, Gilberto. A dor desnecessária. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 24/1/1999.
- VASCONCELLOS, Gilberto. Ocaso do milênio. **Caros amigos**. (32) São Paulo, Casa Amarela, nov. 1999a
- VASCONCELLOS, Gilberto. O anacoluto do ouvido penico. **Folha de São Paulo**. SP, Mais! 14/11/1999b.
- VATTIMO, Gianni; ROVATTI, Pier Aldo. **El pensamiento débil**. Madrid: Cátedra, 1995.
- VERBUNT, Gilles. **Les jeunes et l'autorité: aspects culturels**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique/Centre de Ressources Ville-Ecole-Integration, 1998.
- VIANNA, Ilca O. A disciplina participativa na escola: um desafio a todos os brasileiros. In: D'ANTOLA, Arlete(org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- VICENTE, Joaquim Neves. **Educação, diálogo e filosofia na ação e no pensamento de Paulo Freire**. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- VILLAÇA, Nizia. **Paradoxos do pós-moderno: sujeito & ficção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- VINCENT, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. SP: Universidade Estadual de Piracicaba, 1994.
- VOLTAIRE. **Cândido**. Lisboa: Didáctica Editora, 1999.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1985
- WEIL, Eric. **Hegel et L'etat: cinq conférences**. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1974.
- WOLFE, Tom. O império do marxismo rococó. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 16/07/2000.
- XENOFONTE. Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates e Apologia de Sócrates. In **Sócrates**. 5ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Pensadores)
- ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ZATT, Ana Cláudia Souza; SOUZA, Jane Mari de (orgs). **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ZITKOSKI, Jaime. **Horizontes da refundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas**. Porto Alegre, UFRGS, 1999 (Tese de Doutorado).

Anexos

Anexo I. Entrevistas com Professoras-Alunas do Curso de Pedagogia da FaE/PFPL/UFPeI

I. Por que você decidiu ser professora?

1. porque desde pequena sempre gostou de trabalhar com criança: 11,76%; 2. porque foi a oportunidade que surgiu em sua vida de poder ter uma profissão: 11,76%; 3. porque foi a oportunidade de tornar-se independente (frente à família e financeiramente): 5,88%; 4. por vocação: 17,64%; 5. por influência familiar: 17,64%; 6. Outras: 35,32%, com as combinações 1 e 3: 11,76%; 5 e 2: 5,88%; 5 e 6: 5,88%; e “...depois da primeira prática passei a adorar”; “para não precisar mais trabalhar na lavoura”; “era uma profissão que desejava e coincidentemente surgiu como oportunidade única.”

II. Por que você decidiu frequentar Pedagogia/Curso Superior?

1. para melhorar a remuneração: 0%; 2. para qualificar o trabalho pedagógico: 0%; 3. para conhecer outras formas de educar crianças, jovens, adolescentes...: 5,88%; 4. porque a realidade mudou muito e os alunos estão bastante diferentes; 5. porque hoje é mais difícil ser professor: 0%; 6. por exigências da LDB: 0%; 7. Outras: 94,12%. Quais: 1 e 2: 58,80%; 2 e 3: 5,88%; 2, 3 e 4: 11,76%; 2 e 4: 11,76%; 1, 2 e 6: 5,88%; outras: 5,92%, com destaque para: “sempre senti necessidade e busquei a educação continuada e este curso, que me parecia inatingível, representou uma oportunidade para isto”.

III. Você considera-se uma professora

1. que deixa os alunos descobrirem e trabalharem o que gostam: 41,17%; 2. Tradicional: 0%; 3- autoritário: 0%; 4. outras: 58,82%, com destaque para: “saindo do empirismo tradicional para o interacionismo”; “que cria possibilidades para a produção do conhecimento”; “estou mudando mas ainda não sou totalmente uma professora construtivista”; “que trabalha com a construção do conhecimento”, com três incidências; “que cria possibilidades para a produção e construção do conhecimento”; “trabalho dentro da realidade”; “procuro fazer com meus alunos construam seu conhecimento dentro de sua realidade”; “que aceita a opinião do aluno, respeita”.

IV. Iniciado o Curso Superior, algo mudou em sua sala de aula? 1. sim: 100%; 2. não.

- caso sim, o que mudou? 1. mudou a sua relação com os alunos; 2. está mais seguro em relação ao conteúdo; 3. utiliza mais alternativas didáticas em sala de aula; 4. tem maior consciência crítica – 23,52%; 5. consegue ensinar a desde a cultura de seus alunos; 6. outras: 76,48%, com alternativas como: todas: 17,64%; 3 e 4 e 1, 2, 3 e 4, ambas com 11,76%; e outras combinações. Juntando à alternativa 2, uma respondente destaca: “antes tinha a prática, agora posso confirmar o que fazia com a teoria ou com base nas teorias discutidas.”

V. Você sente-se segura em sala de aula? 1. Sim: 100%; 2. não.

- caso sim...: 1. sente-se segura porque consegue ter domínio da turma: 0%; 2- porque, afinal, é o professor: 17,64%; 3. porque sabe o conteúdo: 0%; 4. porque os pais apoiam o seu trabalho de fazer os alunos obedecerem: 0%; 5. Outras: 70,58% - alternativas 1 e 3: 5,88%; NR: 5,88%. Outras alternativas apontadas são: “tenho consciência do que busco e do que faço”, com quatro incidências; “porque são claros os objetivos que pretendemos desenvolver com a turma”; “segura em relação ao trabalho que faço, mas às vezes insegura quando preciso inovar”; “porque assumo o papel de mediador”; “porque sinto-me segura e acredito no que faço”, todas com duas incidências; “porque estou fazendo o que gosto e porque acredito estar no caminho certo”; “porque amo o que faço apesar das dificuldades”, uma opção.

VI. Como você exerce o seu papel de professora?

1. fazendo com que os alunos estejam em permanente atividade de estudo; 2. fazendo-se respeitar; 3. dialogando com os alunos: 70,58%; 4. Outras: 11,76%; somatório das alternativas, na ordem, 3, 2 e 1: 17,64%. Em outras alternativas aparece: “tornado os alunos sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem”, com duas incidências; juntamente com a alternativa 3, uma professora acrescenta: “respeitando os alunos e os saberes que trazem; sendo coerente; propondo atividades significativas de estudo e de interesse dos alunos; fazendo que os alunos se instrumentalizem com novos conhecimentos e mais conscientes”.

VII. Aluno para você é quem:

1. vai à escola para preparar-se para o futuro: 17,58%; 2. vai à escola para aprender o que não sabe; 3. vai à escola para entender em que mundo vive e estudar desde a cultura que experienciou: 76,47%; 4. outras: juntando as alternativas 2 e 3: com 5,88%.

VIII. Ao iniciar o Curso de Pedagogia suas práticas eram autoritárias?

1. sim: 23,52%; 2. não: 52,94%; 3. outras: 23,52%. Aqui apareceu: “*sempre procurei ser um pouco mais dedicada sem imperar autoridade, mas sim respeito*”; “*um pouco*”; “*sempre procurei ser dedicada*”; “*em parte, pois já buscava algumas práticas democráticas em sala de aula. Já respeitava o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem*”.

IX. Você conhece a biobibliografia de Paulo Freire

1. sim: 29,41%; 2. não: 5,88%; 3. Outras: 64,7%, destacando-se: “*Pedagogia do Oprimido e vários textos que foram trabalhados em cursos anteriores (não sei de que livro foram extraídos)*”, “*Pedagogia da Autonomia e Importância do Ato de Ler*” e “*algumas*”, com quatro escolhas; “*todos não*”, “*Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido*” e “*mais ou menos*”, com duas incidências e “*Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido e Importância do Ato de Ler*”, com uma opção.

X. Você entende que a principal proposta pedagógica de Freire é (assinale apenas uma alternativa): (ideário freireano)

1. o diálogo: 5,88%; 2. a competência e a ética: 29,41%; 3. a dimensão política da educação: 41,17%; 4. outras com destaque para o somatório das alternativas 1 e 3: 17,64% e NR: 5,88%.

XI. Você considera-se seguidora da teoria pedagógica de Freire? 1. sim; 2. não; 3. em alguns aspectos: 100%, com destaque para “*na dialogicidade, na dimensão política que minha prática supõe e na rigorosidade, no compromisso político*”, “*no diálogo, na valorização do saber popular, na conscientização em função da cidadania*” e “*no diálogo, na autonomia e na ética*”.

XII. Se você considera-se freireana é (assinale apenas uma alternativa):

1. porque dialoga com seus aluno: 47,05%; 2. porque é exigente e ética com seus aluno: 17,64%; 3. porque ensina através da pesquisa; 4. Outras: 5,88%; NR: 17,64%; alternativas 1 e 3: 11,76%; todas: 5,88%.

Observação: parece não haver coerência entre as respostas 3 da X e 1 e 2 da XII.

XIII. Quanto ao conhecimento com o quais você trabalha em sala de aula:

1. o aluno deve assimilar o que já existe através da aula do professor; 2. o aluno deve procurar, pela pesquisa, o conhecimento que existe: 41,17%; 3. o mais importante é que o aluno trabalhe com o conhecimento que leva para a sala de aula: 35,29%; 4. outras – alternativas 2 e 3: 23,52%. Outra: “*o mais importante é que o aluno trabalhe a partir do conhecimento que leva para a sala de aula e descubra novos conhecimentos*”.

XIV. Para que o professor em sala de aula seja autoridade é necessário: (autoridade freireana)

1. que saiba bem o conteúdo com o quais vai trabalhar; 2. que consiga manter o domínio da turma; 3. que consiga ouvir os aluno e ensinar a partir de seus interesses: 100%; 4. Outras: uma professora acrescentou: “*que seja responsável; que não seja licencioso e nem autoritário; que intervenha conscientemente; que seja democrático*”.

XV. Seus aluno são agitados e/ou indisciplinados? (representação de aluno indisciplinado)

1. sim: 11,76%; 2. não: 70,58%; 3. outras: 5,88%; NR: 11,76%. Apareceu, como complemento: “*me parecem ativos e participantes*”, “*a maioria são agitados e há casos isolados de indisciplina*”.

XVI. Como você trabalha com a disciplina/indisciplina dos aluno? (elaboração da regra)

1. organizando regras de comportamento com eles: 76,47%; 2. atribuindo castigos aos indisciplinados/as; 3. colocando os indisciplinados em atividades de destaque e/ou de responsabilidade na aula; 4. em outras, apareceu: 1 e 3: 17,64%; 1 e 4: 5,88%. Acréscimos: “*vivenciando diferentes situações com os alunos (concretamente); analisando e avaliando coletivamente diferentes situações do nosso cotidiano*”.

XVII. O diálogo em sala de aula é:

1. uma estratégia pedagógica: 15,38%; 2. uma estratégia política: 23,07%; 3. outras, aparecendo 1 e 2: 53,84%; NR: 7,69%.

XVIII. O que é ser competente?

1- saber o conteúdo; 2- manter o domínio da turma: 5,88%; NR: 17,64%; 1 e 3: 5,88%, outras: 70,58%. Em outras alternativas apareceu: “*além de saber o conteúdo e manter o domínio da turma é preciso ser profissional*”, “*ser competente é ter embasamento teórico, saber ouvir o aluno, respeitar suas idéias, questioná-los ...*”, “*é ser crítico, informado e ético*”, “*tornar os alunos em pessoas críticas e saber os conteúdos*”, “*é estar em constante atualização e reflexão sobre sua prática pedagógica*”, “*estar sempre se atualizando e refletindo sobre a prática, buscando alternativas e saídas para a educação*”, “*ter uma postura ética frente aos problemas surgidos na sala de aula*”. “*além de saber os conteúdos*”.

torná-los críticos”, “ser autoridade sem ser autoritário”, “ter consciência de sua função como professora. Ter o magistério como profissão”, “ser competente é saber ouvir, mudar a sua maneira e ensinar quando necessário, estar em constante transformação”, “é ter domínio do conteúdo, é saber ouvir o outro, ser ético, responsável e criativo”, “é ter compromisso político e uma visão crítica. É valer-se disso para planejar e colocar em ação aquilo que conscientemente acredita e busca. É também saber selecionar e pensar práticas e técnicas que auxiliem no processo de aprendizagem e de conscientização dos alunos”.

XIX. O que faz com que teus alunos, com alegria e espontaneidade participem da aula e pesquisem com seriedade, tanto no nível conceitual quanto no nível ético, com organização etc?

NR: 5,88%. As respostas: *“a mudança de concepção que tínhamos de educação e de prática pedagógica”, “o importante é que sejam assuntos interessantes para eles”; “as regras feitas coletivamente, os assuntos de seu interesse, o desejo de avançar em seus conhecimentos”; “proponho atividades prazerosas, realizando bastante pesquisa de campo, que eles vivenciem sobre o que será estudado, que isto seja significativo”; “porque se procura ouvir o aluno e trabalhar a partir do interesse do aluno”, com duas incidências; “trabalhando a realidade haverá maior motivação”; “o tema em questão ter significado para eles”; “porque o que é sugerido deve ser significativo e do interesse aos alunos”; “propondo um trabalho significativo”; “trabalhando as coisas que lhes interessam”; “iniciar a trabalhar a realidade deles”; “porque procura partir do interesse do aluno”; “através de regras criadas pelo professor e pelo aluno”, com um incidência; uma professora responde: “acho difícil falar sobre o que me faz ser a professora que sou. No entanto acredito que sou resultado (não acabado) de um conjunto composto de vários pensamentos e fazeres”. Outros destaques: “minha consciência de que a educação além de ser um ato de conhecimento é também um ato político”; “minha prática não anda só. Ela faz parte de um projeto político-pedagógico”; “meu objetivo, sempre, é fazer com que os alunos superem seu saber ingênuo e sou rigorosa quanto a isto, pois exijo e os provooco constantemente para que sintam necessidade e desejo de buscar novos saberes”; “esta minha rigorosidade nada tem a ver com o autoritarismo, mas sim com o compromisso e a responsabilidade que sinto em instrumentalizar os alunos, em fazê-los participar, interessar-se e sentir-se incluídos no processo de busca e de conquistas”; “procuro respeitar o saber e a vida dos alunos e parto sempre daí”; “problematizo constantemente as diferentes idéias e “verdades” (pensar ingênuo ou não) de cada um e de outras (pessoas fora da escola, no país e no mundo, livros didáticos, jornais etc)”; “procuro ser coerente entre o meu discurso e a minha prática e os alunos percebem este meu esforço. Isto os faz buscar também a seriedade e a responsabilidade junto comigo”; “utilizo métodos críticos, dinamizantes e de investigação”; “realmente me utilizo muito do ensino dialógico, mas como técnica de manipulação. Procuro junto com os alunos refletir sobre as coisas. É o momento onde nos encontramos para isto. Busco estar com eles, intercambiando diferentes idéias e verdade”; “a dialogicidade que procuro estabelecer sempre se dá dentro de um contexto e de um programa e contempla tanto o nível conceitual quanto o ético. Não vejo como separá-los na construção de novos saberes e posturas. Este planejamento inicia a partir de objetivos claros e ações previamente (e conscientemente) pensadas, pois acredito que a dialogicidade também necessita responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos”; “sinto facilidade em pensar, criar e aproveitar diferentes situações de aprendizagem. Não sei se poderia atribuir isto à “criatividade”. As vezes me surpreendo com isto.”*

XX. Ao iniciar o curso muitas alunas-professoras manifestavam, em seus discursos, preocupação com o “comportamento não poucas vezes difícil de ser suportado por parte dos alunos, indisciplinados etc, que é o que acontece ou que é revelado através da fala de muitas professoras de outras escolas. No último seminário de TPP essa questão desapareceu do discurso das professoras. A que você atribui isso?

- NR: 5,88%. As respostas: *“à mudança de concepção que tínhamos de educação e de prática pedagógica”, com duas incidências. Outras falas: “aulas em que são do interesse do aluno, no qual ele é valorizado, em que o professor não se manifesta como o dono do saber; não há indisciplina”; “resultado de um trabalho dinâmico e dialógico entre professor e aluno”; “através de jogos, brincadeiras, atividades diversificadas, desafios ...”; “mais diálogo e um diagnóstico mais completo da vivência dos alunos”; “ao trabalho desenvolvido com os alunos”; “atribuo à forma de forma de trabalhar porque enquanto desenvolvem um trabalho significativo para eles não há tempo para indisciplina”; “aos poucos conquistamos nossos alunos através de desafios”; “a dinâmica de trabalho voltada aos interesses da criança, onde todos têm vez e voz”; “pela dinâmica do trabalho realizado na sala de aula. Uma dinâmica onde o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem”; “a nova maneira de trabalhar”; “a essa forma de valorizar o aluno, onde ele não é considerado tábula rasa e também devido aos métodos utilizados: dramatizações etc”; “talvez seja porque os professores já estejam conseguindo lidar com isso”; “creio que isto é resultado da minha forma de ver a educação e de entender o processo ensino-aprendizagem (com todos os seus sujeitos e possibilidades) A espontaneidade, a participação, a alegria dos alunos, por*

exemplo, são sem dúvida, conseqüência disto. Poderia elencar muitos aspectos que contribuem em especial para isto, mas destacarei os que no meu entendimento são os primeiros: "o direito que os alunos têm de serem o que são e de poderem avançar cada vez mais; sentirem-se sujeitos do processo (alunos); sentirem-se respeitados e capazes".

XXI. Existe algum tipo de organização coletiva no seu ambiente de trabalho? Sim: 58,82%; **Não:** 29,41%; **ainda não,** mas *"está a caminho. A diretora e professores estão se reunindo para troca de idéias"*: 5,88%; **NR:** 5,88%; **Qual? De que tipo? Quem são os elementos envolvidos?** *"nas festas promovidas pela escola. Existe a participação dos professores e dos alunos"; "o trabalho em conjunto com as professoras de outras turmas. Participação dos pais em eventos e na Padaria Comunitária existente na escola"; "confecção de cartazes, campanhas em benefício ao bem estar na escola, ao meio ambiente, ornamentação da sala de aula, materiais diversos para serem usados por todos etc"; "atividades de leitura de livros. Biblioteca ambulante. Alunos, comunidade e professora"; "coordenação pedagógica: professora, supervisora, coordenadora pedagógica"; "troca de experiências, trabalhos desenvolvidos na comunidade, os elementos envolvidos são os alunos, diretor, professor e comunidade"; "a troca de experiências entre os colegas"; "apresentações fora da escola"; "livros para leitura, alunos e professores"; "minha escola é pequena e por isso é possível a participação de todos os pais no planejamento e andamento das atividades escolares e extra-escolares. Sou a única professora da escola. Os alunos também participam do planejamento de atividades didáticas e/ou administrativas, dando opiniões, avaliando, sugerindo etc".*

XXII. Você considera importante a organização do espaço da sala de aula para a comunicação educativa? Sim: 94,12%; **NR:** 5,88%. **Por quê?** *"porque a escola deve ser o espaço para isto. Espaço para trocas, pesquisas, descobertas ..."; "não é possível trabalhar sem organização"; "porque quando as crianças sentam-se lado a lado e de frente umas para as outras é mais fácil a troca de informações. Todas estão num mesmo nível (não há aquilo de os mais atrasados sentarem-se atrás e também esse tipo de organização facilita a socialização"; "depende da turma, porque às vezes é difícil para acomodá-los"; "dá mais incentivo, o ambiente é muito importante para o aluno"; "é necessário a organização para que se desenvolva um bom trabalho, portanto deve haver uma constante sintonia"; - "porque é necessária uma organização externa para que o aluno se organize internamente"; "porque a organização do espaço pode facilitar ou dificultar a comunicação educativa"; "a sala de aula tem que ser uma espaço prazeroso"; "muitas vezes depende da turma, demora mais tempo para acomodar"; "para uma melhor integração, comunicação"; "porque um espaço bem organizado facilita a integração (socialização) entre todos: alunos, professores. Todos são tratados com respeito e há mútuo respeito"; "porque os alunos devem organizar-se internamente para depois externamente"; "para que toda a criança tenha o seu espaço, e também porque considero que sentar em fila, um atrás do outro, seja um modelo super tradicional que considera o professor como centro, ficando à frente dos alunos"; "eu penso que deve haver organização na sala de aula, não que tenha que ser um atrás do outro; pode ser em grupo, círculo; só não pode ser onde cada um quer (chão, em cima da mesa...)"; "porque deve ser uma lugar onde todos sintam prazer de estar e trabalhar".*

Anexo II. Entrevistas com Professoras/es Alunas/os do CPN da FaE/UFPeI

O que confere ao professor, à professora autoridade? O que garante, no exercício da autoridade do professor, liberdade ao/à educando? Com questões como essas, fiz breve levantamento (por meio de questionário semi-aberto, após contatos em sala de aula, como professor e tendo desenvolvido conceitos - particularmente em forma de falas dialogadas - que giraram em torno da problemática deste texto) junto a 337 professores/alunos em serviço, do Curso de Pedagogia Noturno, da FaE/UFPeI, da rede de ensino de 1º grau, da Região Sul, com o objetivo de trazer outros elementos e "comparativos" para o diálogo com o presente texto.

Total de respondentes: 337

Sexo: **feminino:** 330 - 97,92%; **masculino:** 7 - 2,08%

I. Qual a sua habilitação a nível de 2 grau? Magistério/normal: 280 ou 83,09%; Outras: 57 ou 16,91%.

II. A escola em que você atua é: Urbana: 262 ou 77,74%; Rural: 61 ou 18,10%; as duas: 6 ou 1,78%; NR: 8 ou 2,37%;

III. Em que série atua como professor? 1ª: 81 - 24,03%; 2ª: 70 - 20,77%; 3ª: 44 - 13,05%; 4ª: 40 - 11,86%; 1ª a 4ª: 15 - 4,45%; 1ª a 5ª: 8 - 2,37%; NR: 4 - 1,18%; **outras combinações:** trabalhando com mais de uma série, incluindo Pré e Classe Especial: 75 - 22,25%.

IV. Por que você decidiu ser professor?

1. porque desde pequeno sempre gostou de trabalhar com criança: 160 – 47,47%; 2. porque foi a oportunidade que surgiu em sua vida de poder ter uma profissão: 103 – 30,56%; 3. porque foi a oportunidade de tornar-se independente (frente à família e financeiramente): 31 – 9,19%; 4. outra: **NR**: 4 – 1,18%; influência familiar: 7 – 2,07%; opções 2 e 3: 5; 1 e 2: 9 – 2,67%; opção política – chance de influir para mudar: 4 – 1,18%; vocação: 9 – 2,67%.

V. Por que você decidiu freqüentar Pedagogia?

1. para melhorar a remuneração: 2 – 0,59%; 2. para qualificar o trabalho pedagógico: 65 – 19,28%; 3. para conhecer outras formas de educar crianças, jovens, adolescentes...: 36 – 10,68%; 4. porque a realidade mudou muito e os alunos estão bastante diferentes: 5 – 1,48%; 5. porque hoje é mais difícil ensinar: 3 – 0,89%; 6. por exigências da LDB: 35 – 10,38%; 6. outra - **NR**: 2 – 0,59%; 2 e 3: 26 – 7,71%; 2 e 6: 16 – 4,74%; **todas**: 8 – 2,37%; 1, 2 e 6: 10 – 2,96%; a 6ª opção, em 33 combinações, aparece em 84 respostas; a 5ª em 5; a 4ª em 43; a 3ª em 77; a 2ª em 109; e a 1ª em 63 respostas.

VI. Você considera-se um professor:

1. que deixa os alunos descobrirem e trabalharem o que gostam: 97 – 28,78%; 2. tradicional: 121 – 35,90%; 3. Autoritário: 4 – 1,18%; 4. outra: **NR**: 19 – 5,63%; meio termo, com inovações, construtivismo, deixa os alunos participar, às vezes com posturas tradicionais: 72 – 21,36%; - elabora as aulas com a participação dos alunos: 16 – 4,74%; crítica em mudança: 5 – 1,48%; - meio termo entre tradicional e autoritário: 3 – 0,89%.

VII. Iniciado o Curso Superior, algo mudou em sua sala de aula?

Sim: 317 – 94%; 2. **Não**: 11 – 3,3%; **NR**: 9 – 2,7%. 1. mudou a sua relação com os alunos: 22 – 6,5%; 2. está mais seguro em relação ao conteúdo: 11 – 3,3%; 3. utiliza mais alternativas didáticas em sala de aula: 50 – 14,8%; 4. tem maior consciência crítica: 113 – 33,5%; 5. consegue ensinar desde a cultura de seus alunos: 4 – 1,1%; 6. outra: **NR**: 4 – 1,1%; **todas**: 8 – 2,3%; opções 3 e 4: 24 – 7,1%; 1,3 e 4: 17 – 5%; 1 e 4: 17 – 5%; - em 21 combinações a opção 1 aparece 11 vezes, a 2 aparece 9 vezes, a 3, 13 vezes, a 4 14 vezes e a 5 aparece 9 vezes.

VIII. Você sente-se seguro em sala de aula? Sim: 321 – 95,3%; **Não**: 11 – 3,3%; **NR**: 5 – 1,4%. Se, **sim**:

1. sente-se seguro porque consegue ter domínio da turma: 96 – 28,5%; 2. porque, afinal, é o professor: 29 – 8,6%; 3. porque sabe o conteúdo: 51 – 15,1%; 4. porque os pais apoiam o seu trabalho de fazer os alunos obedecerem: 7 – 2%; 5. outra: **todas**: 2 – 0,6%; 1 e 3: 58 – 17,2%; - **outras respostas**, além das alternativas apresentadas: *“porque tenho consciência de que estou fazendo de maneira certa e da melhor maneira possível; utilizo-me de conhecimentos, trocas, experiências, estudos, aqui da Universidade, como forma de enriquecer minha prática; porque tenho bastante experiência; porque eu e meus alunos somos amigos; porque sinto que meus alunos participam das aulas com entusiasmo; porque procuro respeitar as diferenças de meus alunos; porque reconheço que também posso aprender; porque respeito o que meus alunos levam para a sala de aula; porque há preocupação em construir o conhecimento; porque realizo meu trabalho por paixão; porque consigo passar os conteúdos de forma que a maioria entende; tenho vocação para o magistério e vontade de transformar-me sempre para melhorar; porque consigo êxito com meus alunos, não apenas sob o aspecto pedagógico ou disciplinar; porque transmito e busco conhecimento com a turma; porque tenho objetivos e confio nas estratégias; porque dou o melhor de mim; porque há muito respeito entre nós e muita troca de idéias; porque acredito que a educação é o meio de chegar à cidadania”*.

Se não: “ao querer mudar e não saber como”.

IX. Como você exerce o seu papel de professor?

1. fazendo com que os alunos estejam em permanente atividade de estudo: 29 – 8,6%; 2. fazendo-se respeitar: 2 – 0,6%; 3. dialogando com os alunos: 206 – 61,15%; 4. outra: **NR**: 3 – 0,8%; 1 e 3: 43 – 12,8%; 2 e 3: 24 – 7,1%; **todas**: 13 – 3,8%; - alternativas além das apresentadas: *“fazendo propostas; fazendo-me respeitar, até com autoritarismo; buscando o respeito mútuo; sempre aberto a novas mudanças; satisfazendo meus alunos com conteúdo e com afetividade; ensinando a amar e a respeitar as pessoas; descobrindo os interesses dos alunos; tornando os alunos críticos, criativos e ativos; brincando um pouco; mantendo parte do horário com atividades dirigidas; sendo professora, mãe e amiga”*.

X. Aluno para você é quem:

1. vai à escola para preparar-se para o futuro: 82 – 24,3%; 2. vai à escola para aprender o que não sabe: 12 – 3,6%; 3. vai à escola para entender em que mundo vive e estudar desde a cultura que experiencia: 179 – 53,1%; 4. outra: **NR**: 6 – 1,8%; **todas**: 5 – 1,5%; 1 e 3: 36 – 10,7%. - outras respostas: *“alguém se*

descobrimo, buscando espaço; vai para aproveitar as oportunidades de crescimento e de construir sua história; crítico e atuante; porque os pais mandam; alguém que tem muito a me ensinar”.

XI. Ao ingressar no Curso que ora frequênta, suas práticas eram autoritárias?

Sim: 80 – 23,7%; **Não:** 227 – 67,4%; **NR:** 25 – 7,4%; **Sim e não:** 5 – 1,5%.

XII. Você conhece elementos da teoria de Paulo Freire

sim: 207 – 61,3%; **não:** 55 – 16,2%; **outra – NR:** 19 – 5,5%; *“por alto, em parte, mais ou menos, um pouco, algumas ..”:* 56 – 17%.

XIII. Você entende que a principal proposta pedagógica de Freire é (assinale apenas uma alternativa):

1. o diálogo: 121 – 35,8%; **2.** a competência e a ética: 27 – 8%; **3.** a dimensão política da educação: 139 – 41,2%; **NR:** 31 – 9,2%; **todas:** 4 – 1,2%; **1 e 2:** 5 – 1,4%; **1 e 3:** 8 – 2,4%; *outras: “é a perspectiva libertadora; a existência de uma afinidade maior entre aluno e professor; devemos partir da realidade concreta”.*

XIV. Você considera-se um seguidor da teoria pedagógica de Freire?

- **Sim** 41 – 12,16%; **não:** 55 – 16,31%; **em alguns aspectos:** 210 – 62,3%; **NR:** 31 – 9,38%.

- quais, destacando-se: *“procuro ser competente e ética; diálogo, com a valorização das experiências dos alunos; usar palavras geradoras para a alfabetização; trabalho com a realidade e o diálogo; parto do princípio de que o aluno sabe muito e aí conversamos; o educador precisa ser crítico sobre sua postura, atualizando-se sempre; libertadora; conhecer o aluno e diálogo crítico; valorizar a experiência que o aluno traz com ele, que é a sua identidade cultural; trabalhar com pesquisa; diálogo, ética e realidade; dou oportunidade para o grupo manifestar-se e participar com assuntos de interesse de todos; pesquisar sobre a realidade dos alunos”.*

XV. Se você considera-se freireano é (assinale apenas uma alternativa):

1. porque dialoga com seus aluno: 170 - 50,44%; **2.** porque é exigente e ético com seus aluno: 24 - 7,12%; **3.** porque ensina através da pesquisa: 48 - 14,24%; **outra - NR:** 73 - 21,66%; **1 e 2:** 4 - 1,25%; **1 e 3:** 7 - 2,07%; **todas:** 2 - 0,59%; **outras opções - 9 - 2,67%,** com destaque para: *“procuro fazer do meu aluno um cidadão participativo no meio em que vive; vejo a educação como um meio de transformação social; porque busco a interação; porque o aluno reflete criticamente a sua prática; porque estou sempre sujeito a mudanças”.*

XVI. Quanto ao conhecimento com o qual você trabalha em sala de aula:

1. o aluno deve assimilar o que já existe através da aula do professor: 31 – 9,19%; **2.** o aluno deve procurar, pela pesquisa, o conhecimento que existe: 65 – 19,28%; **3.** o mais importante é que o aluno trabalhe com o conhecimento que leva para a sala de aula: 185 – 54,89%; **4.** outra: **NR:** 7 – 2,07%; **2 e 3:** 30 – 8,90%; **1 e 2:** 2 – 0,59%; **1 e 3:** 7 – 0,20%; **todas:** 5 – 0,14%. - dentre as respostas **outras,** destacam-se: *“que o professor amplie este conhecimento, sentindo a necessidade deste; some ao todo; a mistura do conhecimento que o aluno traz de casa com os conteúdos mínimos e exigidos em cada série”.*

XVII. Para que o professor em sala de aula seja autoridade é necessário:

1. que saiba bem o conteúdo com o qual vai trabalhar: 26 - 7,71%; **2.** que consiga manter o domínio da turma: 33 - 9,79%; **3.** que consiga ouvir os aluno e ensinar a partir de seus interesses: 221 - 65,57%; **4.** outra: **NR:** 14 - 4,15%; **1 e 2:** 6 - 1,78%; **1 e 3:** 16 - 4,74%; **2 e 3:** 8 - 2,37%. **Outras** respostas: *“consiga fazer com que os alunos tenham interesse em sala de aula; o professor não deve ser autoritário; para que saiba o que é isso; dar atenção que eles merecem e pedindo a atenção deles”.*

XVIII. Seus aluno são agitados e/ou indisciplinados? Sim: 135 – 40,05%; **não:** 144 – 42,72%; **Outras:** **NR:** 32 – 9,49%; **em parte:** 6 – 1,78%; **são agitados:** 17 – 5,04%; **são motivados:** 1 – 0,29%; **eram agitados e/ou indisciplinados:** 1 – 0,29%. **Outras** respostas: *“são agitados, indisciplinados em relação aos limites; são isso tudo porque são repetentes e com vários problemas”.*

XIX. Como você trabalha com a disciplina/indisciplina dos aluno?

1. organizando regras de comportamento com eles: 173 - 51,33%; **2.** atribuindo castigos aos/às indisciplinados: 7 - 2,07%; **3.** colocando os indisciplinados em atividades de destaque e/ou de responsabilidade na aula: 103 - 30,56%; **4.** outra: **NR:** 15 - 4,45%; **1 e 3:** 24 - 7,12%. Além das opções apresentadas, apareceu: *“não tenho problemas com disciplina; trabalho com a ajuda da família; conversando e mostrando a eles que na escola os alunos estão em contato com pessoas que têm comportamentos diferentes mas que devem se respeitar; mostrando a necessidade do respeito e do comportamento e que a escola é um ambiente que deve ter normas; discussão conjunta quando há problemas; eu imponho a mesma disciplina que eles impõem a mim e a seus colegas; todos envolvidos e dialogando; por meio de jogos didáticos, brincadeiras, teatro; dialogando sobre o porquê de tais procedimentos”.*

XX. O diálogo em sala de aula é:

1. uma estratégia pedagógica: 269 - *79,82%; 2. uma estratégia política: 27 - 8,01%; 3. outra: NR: 13 - 3,85%; as **duas**: 17 - 5,04%. **Outras** opções citadas: “o exercício da crítica que deveria estar presente em sala de aula; necessidade imperiosa para compreender, crescer, criticar e atuar; ser humana, amiga; político-pedagógica; uma necessidade humana indispensável; uma forma de aproximação entre professor e aluno; uma possibilidade de troca de experiências; uma técnica de trabalho”. O que é possível questionar, pelo fato de não ter sido apresentada como “alternativa”, é a idéia de exigência ontológica que não apareceu.

XXI. O que é ser competente?

1. saber o conteúdo: 70 - 20,77%; 2. manter o domínio da turma: 41 - 112,16%; 3. outra: NR: 22 - 6,52%; as **duas**: 72 - 21,36%. Mais **132 escolhas** que foram citadas, dentre as quais: “saber respeitar o conhecimento de cada um; nenhuma; saber o que ensino e porquê ensino; devo estar sempre atualizado, ter ética e respeito para com o aluno; devo estar em formação permanente com exercício crítico; conhecer as realidades dos alunos e trabalhar conforme seus interesses; ensinar aprendendo; gostar do que se faz e respeitar para ser respeitado; é saber e conhecer as necessidades de cada aluno, adaptando assim o conteúdo, despertando a vontade dele em vir à aula; é ser responsável, interessado, cumpridor dos deveres, humano, solidário, saber o conteúdo, ter humildade, saber relacionar-se com seus alunos; é sentir que cumpriu com o compromisso de educar. É ver que o aluno está satisfeito com os conhecimentos expostos; fazer com que o aluno elabore o seu conhecimento; chegar no aluno, manter a disciplina pelo diálogo, fazer com que o aluno tenha êxito pela própria descoberta do mundo; é ter responsabilidade e sensibilidade; é fazer o que eu faço; é ter ética; é ter noção da dimensão política do educador; dar uma boa aula; é ser mediador, saber organizar o que os alunos trazem de casa e trabalhar juntamente com os conteúdos; é ter amor, doar-se; ter autoridade sem ser autoritário; é saber lidar com as diversas situações que ocorrem em sala de aula; trabalhar com o aluno respeitando-o, ajudando-o a crescer e conseguir que ele assumisse como sujeito histórico; é ser disposto e aberto a coisas novas; é saber transmitir o que se sabe; é trabalhar e aproveitar toda a bagagem que o aluno traz de casa; é saber, pelo conhecimento, mudar o comportamento dos alunos; é saber preparar o aluno para a vida; é ser profissional qualificado; saber trabalhar com muito diálogo e pesquisa; é desenvolver o senso crítico; a competência é relativa; passar o conteúdo com segurança e respeito para com o aluno como pessoa e não como mero robô; é ouvir, aceitar e saber se impor; fazer com que o aluno aprenda brincando e que saiba ser responsável; ser crítico, ter comprometimento político e social; ter objetivo definido, ser crítico, consciente do trabalho que faz; é saber ensinar desde interesses dos alunos; entender o aluno como ser único e inteiro, de corpo e alma; é ser um conjunto de coisas - democrático, orientador, dominar os conteúdos, ser **amigo, sensível, respeitar e ser respeitado por todos etc**”.