

Franciele Fátima Marques

**UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO
FREIREANO NAS SOCIEDADES COMPLEXAS:
A AUTONOMIA COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO
DEMOCRÁTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl e coorientação, Orientador do Doutorado Sanduíche, Prof. Manuel Gonçalves Barbosa - UMinho - Braga - Portugal.

Passo Fundo
2016

RESUMO

A presente pesquisa, apoiada no referencial da obra de Paulo Freire, busca na reflexão sobre o imaginário da autonomia e sua reconfiguração no campo especificamente educacional, avaliar as possibilidades e a eficácia da recontextualização de uma pedagogia da autonomia, vinculada aos princípios democráticos de constituição da cidadania dos sujeitos. Tal vertente individual do imaginário da autonomia encontra-se presente nas atuais discussões acerca do processo educacional e vem, ao longo dos anos, constituindo-se em tema de preocupação de intelectuais e responsáveis pelas instituições que se envolvem com educação. A autonomia se constituiu, a partir da Modernidade, em um princípio educativo central e de suma importância para o desenvolvimento do campo da educação dali adiante. Na atualidade, a questão da autonomia vem recebendo inúmeras críticas e problematizações acerca da abordagem de tal conceito dentro de uma perspectiva neoliberal e pós-moderna, o que exige uma retomada de sentido em um contexto que se faz complexo, multicultural, diversificado, plural. A complexidade crescente da sociedade e a sofisticação dos mecanismos de controle e manipulação dos indivíduos têm crescido em intensidade, o que tem dificultado não só a ação livre dos mesmos, como redimensionado o entendimento sobre a autonomia e a liberdade que cabe a cada indivíduo exercer. Esta pesquisa objetiva, portanto, a busca pela análise da fecundidade das reflexões de Freire e de suas propostas pedagógicas em um contexto de novas formas de reprodução social, econômica e política. O principal questionamento que orienta esta tese é acerca do potencial da crítica de Freire para a educação atual e de como uma recontextualização de sua preocupação com a autonomia dos sujeitos pode contribuir, de forma significativa, no desenvolvimento da emancipação, pela transformação da autonomia “de jure” em autonomia “de facto”. Para tanto, além de realizar um exercício hermenêutico e crítico sobre a pedagogia freireana, realiza-se uma aproximação com concepções contemporâneas de educação emancipadora, especificamente a teoria do empoderamento e a educação libertadora renovada. A hipótese é a de que a proposta pedagógica da teoria da libertação de Freire, vinculada ao processo de construção da autonomia, pode trazer ainda contribuições muito eficazes no contexto da sociedade globalizada e do desenvolvimento multicultural. As conclusões apontam para a atualidade da concepção de Freire sobre a educação para a e na autonomia como condição indispensável para o desenvolvimento da sociedade democrática. Nesse processo destacam-se as categorias freirianas do diálogo, da contextualização, da participação e da práxis colaborativa multicultural. Autonomia e democracia se confluem em princípios interligados, de forma a um necessitar do outro para uma prática eficaz. A prática educativa democrática requer, assim, uma democracia radical assente na participação como “empoderamento” nos processos de decisão por parte da instituição escolar e dos sujeitos participantes.

Palavras-chave: Educação. Sociedades complexas. Autonomia. Emancipação. Democracia e Cidadania. Paulo Freire.

ABSTRACT

This research, supported in Paulo Freire's work reference, searching reflection on the imagery of autonomy and its reconfiguration in specifically educational field, assess the possibilities and effectiveness of recontextualising a pedagogy of autonomy, linked to the democratic principles on which the citizenship of the subjects. Such individual strand of imagery of autonomy is present in current discussions about the educational process and has, over the years, being in intellectual topic of concern and responsible institutions that are involved with education. Autonomy was formed from the Modernity in a central educational principle and of paramount importance to the development of the field of education there on. Currently, the issue of autonomy has received numerous criticism and problematizations about the approach of such a concept within a neoliberal perspective and postmodern, which requires a resumption of sense in a context that is complex, multicultural, diverse, plural. The increasing complexity of society and the sophistication of the mechanisms of control and manipulation of individuals have grown in intensity, which has hindered not only the free action of the same, as resizes the understanding of autonomy and freedom that it is up to each individual exercise. This research aims, therefore, the search for fecundity analysis of reflections of Freire and their pedagogical proposals in the context of new forms of social reproduction, economic and political. The main question guiding this thesis is about Freire's critique of the potential for current education and as a recontextualising its concern about the autonomy of the subjects can contribute significantly in the development of emancipation, the transformation of autonomy "of jure "in autonomy" in fact ". Therefore, in addition to performing a hermeneutical and critical exercise on Freire's pedagogy, carried out an approach to contemporary conceptions of emancipatory education, specifically the theory of empowerment and renewed liberating education. The hypothesis is that the pedagogical approach of the theory of liberation of Freire, linked to the construction of the autonomy process, can still bring very effective contributions in the context of a globalized society and multicultural development. The findings point to the relevance of Freire's conception of education for and autonomy as a prerequisite for the development of democratic society. In this process we highlight the Freirian categories dialogue, context, participation and multicultural collaborative practice. Autonomy, and democratic may converge in interconnected principles, so the other a need for effective practice. The democratic educational practice therefore requires a radical democracy based on participation as "empowerment" in decision-making on the part of the school and the participating subjects.

Keywords: Education. Complex societies. Autonomy. Emancipation. Democracy and Citizenship. Paulo Freire.

“Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural.
Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal.
Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas, os
animais, seu próprio corpo. Deus.
Mas que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta, pela experimentação.
E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também a aceitar, a amar e
preservar.
Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma
maneira viva e atraente.
Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se
expressarem com clareza.
Eu queria uma escola que lhes ensinassem a pensar, a raciocinar, a procurar soluções.
Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir
formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações...
pedrinhas... só porcarinhas!
... fazendo vocês aprenderem brincando...
Oh! meu Deus! Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos.
Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos...
Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocrementemente embalados nos
livros didáticos descartáveis.
Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...
Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a
saber viverem em comunidade, em união.
Que vocês aprendessem a transformar e criar.
Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada
emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça:
Deus que livre vocês de um professor incompetente.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Gosto de ser gente
porque, inacabado
sei que sou [...] condicionado,
mas, consciente do inacabamento,
[...] posso ir mais além dele. [...]

Gosto de ser gente
porque, [...] percebo afinal
que a construção da minha presença no mundo,
que não se faz no isolamento [...]
tem muito a ver comigo mesmo. [...]

Gosto de ser gente
porque mesmo sabendo que as condições [...]
geram [...] barreiras de difícil superação
para o cumprimento
de nossa tarefa histórica de mudar o mundo,
sei também que os obstáculos não se eternizam.
(FREIRE, 2013, p.52-53)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Recontextualização da escola a partir do conceito de autonomia.....	209
Figura 2: Autonomia enquanto princípio educativo democrático.....	211
Figura 3: A configuração da autonomia a partir do trabalho com projetos.....	214

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O DISCURSO DAS SOCIEDADES COMPLEXAS: DILEMAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E EDUCACIONAIS.....	28
1.1 Sociedades complexas: conceitos e definições.....	31
1.2 A constituição da identidade do sujeito no contexto das sociedades complexas.....	47
2 A OBRA DE PAULO FREIRE À LUZ DO FOCO DA AUTONOMIA: CONCEITUALIZAÇÃO, PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS EDUCACIONAIS ATUAIS.....	67
2.1 O imaginário da autonomia em educação: da antiguidade clássica à contemporaneidade.....	69
2.2 Implicações do conceito da autonomia no discurso escolar e no processo formativo das sociedades complexas: desafios e proposições.....	102
2.3 Freire e os diferentes contextos de sua formação: a construção da crítica ao processo educativo.....	113
2.4 O conceito de autonomia na obra freireana.....	124
2.4.1 Pedagogia do oprimido.....	126
2.4.2 Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.....	137
2.4.3 Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.....	146
3 RECONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA FREIREANA DA AUTONOMIA NAS SOCIEDADES COMPLEXAS.....	161
3.1 Educação e atualidade: análise freireana do conceito de autonomia.....	167
3.2 Heteronomia X autonomia na concepção freireana.....	181
3.2.1 A contradição opressor-oprimido.....	183
3.2.2 A ação antidialógica.....	186
3.2.3 A manipulação e a invasão cultural.....	188
3.2.4 A concepção “bancária” de educação.....	189
3.2.5 As heteronomias traduzidas no contexto da sociedade complexa.....	192

3.3 Recontextualização do conceito de autonomia no discurso escolar e formativo: a autonomia enquanto princípio educativo democrático	195
CONCLUSÕES.....	216
REFERÊNCIAS.....	227

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2013, p.74-5, *grifos do autor*).

Os desafios da educação contemporânea aparecem estampados diariamente nos noticiários, nas reportagens, nas conversas de rua e nas manifestações de pais e de autoridades educacionais e, de modo especial, no cotidiano escolar. Com efeito, as problemáticas atuais na educação, desde a desvalorização dos profissionais da educação até as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, têm sido constatadas de forma cada vez mais intensa e recorrente. A preocupação em entender as razões da atual crise e as perspectivas que podem ser encontradas para a educação do futuro apresenta-se, sem dúvida, como importante desafio para aqueles que atuam e investigam na área de educação.

No que se referem a uma "crise" social, tais como, as rápidas transformações ocorridas nos mais diversos campos, a individualização decorrente dos processos de mercantilização e da globalização competitiva, que se apresentam fortemente na constituição da identidade do sujeito, o consumo excessivo, e demais que serão posteriormente apresentados de forma mais específica, se constituem em desafios que perpassam o campo social e se instalam de forma explícita no campo educacional, traduzindo-se em heteronomias e que, portanto, impedem ou dificultam a construção da autonomia¹ do sujeito. Tais transformações, centradas nas empresas transnacionais originadas nos países ricos, na ilusão do livre mercado e na competição restrita aos grandes e poderosos ganha a oportunidade de provar sua eficácia, mas, em contrapartida, revela-se incapaz de responder aos anseios superiores da pessoa e da sociedade humana por um desenvolvimento dos seus próprios potenciais.

Assim, a partir do problema fundamental da crescente perda da autonomia e da liberdade dos sujeitos, em boa parte decorrentes da imposição de uma concepção de mundo dominado pela exploração e dominação do capital sob novas formas de controle e manipulação dos indivíduos e grupos sociais, impõe-se necessária a busca por respostas aos desafios atualmente encontrados, no que se refere à educação do futuro e, em especial, na

¹ O conceito de autonomia, constituindo-se em categoria central da presente pesquisa, será elucidado de forma conceitual em suas diferentes facetas, nos capítulos de número 2 e 3 do trabalho.

busca por um processo de ensino-aprendizagem condizente com as perspectivas apontadas pela concepção freireana de conscientização e autonomia.

Apesar das constantes referências em planos e projetos, tais como os PCN's e os próprios Projetos Políticos Pedagógicos das escolas - traduzidas em um discurso normativo e instrumental, a ausência de preocupação com a formação para a autonomia, constitui-se ainda como um desafio, diante das heteronomias que assumem novas configurações na sociedade complexa e traduzem a autonomia dentro de uma perspectiva ainda marcada pelos auspícios da teoria neoliberal que foge aos princípios democráticos aqui apontados, necessários à constituição de uma nova educação e de uma nova sociedade.

O momento atual é fortemente marcado por mudanças políticas, sociais e principalmente econômicas que atingem todos os continentes e todos os povos. A concepção de uma sociedade organizada em torno da ideia de um estado centralizador perde força diante do processo intenso da globalização, especialmente econômica. Com isso, as “fronteiras” suprimem-se cada vez mais diante de um mercado mundial que se expande. De outra, estas mesmas fronteiras se reforçam ou são intensivamente controladas quando a mobilização da população mundial representa uma ameaça à ordem econômica e política das forças e dos países hegemônicos, tal como na tentativa de entrada de refugiados da Síria no continente europeu. Progressivamente, os países dependentes vão perdendo a sua autonomia econômica e, junto com ela, sua autonomia política, sendo que tais transformações incidem tanto sobre a cultura como sobre a educação e sua forma de realização cotidiana.

Diante deste quadro de transformações, não há como pensar a educação isolada do próprio contexto sócio-político e econômico. A constatação de que a educação está cada vez mais deixando de ser um problema de natureza eminentemente cultural e social para se tornar mais intensamente um problema econômico e, eventualmente, político, tem sido destacado por críticos desta área. Ademais, a perda da perspectiva progressista da formação diante das leituras simplificadoras sobre libertação e autonomia de literaturas pós-modernas, tem limitado o potencial transformador da própria educação. Destarte, o próprio Freire realizou diversas reflexões e manifestou preocupação sobre o surgimento de concepções sobre formação para a autonomia que desconsideravam aspectos fundamentais de uma educação emancipadora.

Considerando o exposto, a principal questão que surge é a seguinte: Em que termos a crítica de Paulo Freire à educação é produtiva para a análise da educação atual e como uma

recontextualização de sua preocupação com a autonomia dos sujeitos pode contribuir, de forma significativa, no desenvolvimento da educação no contexto atual, transformando, no âmbito das sociedades individualizadas e complexas, a autonomia “de jure” em autonomia “de facto”?

A escolha do autor como referência para a elaboração da problematização não foi feita ao acaso, mas orientada pela intuição do potencial crítico que a teoria da pedagogia da libertação ainda pode oferecer no contexto da sociedade complexa em que vivemos. No entanto, antes de desvelar os aspectos da teoria freireana que se considera apresentar ainda uma grande produtividade crítica e pedagógica, justifica-se de forma mais abrangente a escolha da temática e, portanto, do autor, a qual se encontra inserida em minha trajetória educacional e profissional.

O meu envolvimento com Paulo Freire vem de alguns anos. Mas, foi por ocasião da realização do Mestrado (UPF/2009-2011), que as leituras e as reflexões acerca da produtividade das obras de Freire tornaram-se mais efetivas e constantes. Durante a construção da dissertação que teve por tema “O livro didático na educação escolar: da alienação à humanização”, percebi que as fontes de estudo freireanas apontam inevitavelmente para um processo que implica na transformação da educação em uma prática de humanização e que suas contribuições pedagógicas poderiam ser retomadas como importantes referenciais para a superação das desigualdades existentes e, portanto, para enfrentar a alienação imposta pelo sistema vigente.

Por isso, passo neste momento a um breve resgate acerca da minha formação acadêmica e profissional, destacando-se que, o meu percurso formativo não se distingue da grande maioria dos brasileiros, que visualizam o processo educativo como um dos mecanismos para se chegar ao sucesso na carreira profissional e que, por vezes, desafiam-se a encontrar respostas para inúmeras indagações e problematizações apresentadas no decorrer desta jornada.

Sou a filha mais nova de três irmãs. Meus pais, provenientes de famílias de agricultores, abandonaram os estudos muito cedo para auxiliar nas tarefas domésticas e de lida diária na agricultura. Minha mãe, que estudara até a 5ª série do Ensino Fundamental, costureira industrial, meu pai, que mais tarde retoma os estudos e conclui o Ensino Médio, policial militar, trabalharam durante toda uma vida para nos deixar um legado apenas, a educação e, apesar da conscientização da necessidade do processo educativo, sem a devida

instrução para nos acompanhar durante este processo e sem condições financeiras para possibilitar outras formas de acesso ao conhecimento senão a escola pública e os aparatos educativos por esta propiciados.

Nascida em fevereiro de 1983, iniciei o processo de escolarização no ano de 1989, aos 06 anos de idade, frequentando, a Pré-escola, não obrigatória. Durante minha infância, estudei em escola pública, desde a entrada na Pré-escola até a 8ª série do Ensino Fundamental (1989-1997), escola esta, que ministrava um ensino com aulas bem elaboradas e planejadas de acordo com um livro (cartilha) distribuído pelo MEC², o qual era seguido à risca, constituindo-se no único recurso utilizado em aula. A relação professor-aluno centrava-se numa relação de verticalidade, no simples repassar informações e conhecimentos que o professor detinha e que, mais tarde, o estudante deveria colocar em prática, numa relação tenaz entre a opressão durante o processo e a autonomia a ser demonstrada após o processo, na aplicação das avaliações, autonomia que se limitava à reexposição do que fora dito.

Ao terminar o Ensino Fundamental, novamente frequentei escola pública, para agora cursar, no Ensino Médio, o Magistério e, foi aqui, que ocorreu o meu primeiro contato com o “processo educativo”, sob um novo olhar e uma nova perspectiva. Ao término das aulas e inserção no estágio de um semestre de duração, passo de estudante à professora, devendo colocar em prática o aprendido durante os três anos de preparação³.

Durante este estágio, ao trabalhar com uma 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos de uma Escola Estadual da cidade de Erechim – RS, a qual atendia crianças, em sua maioria, pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo, me deparei com toda e qualquer forma de representatividade da educação em um mesmo espaço escolar. Essas multifaces as quais a escola estava submetida me instigavam e, em minha imaturidade ainda, acabava não aceitando tais questões e até me frustrando com elas, por precisar seguir um modelo educacional no qual eu não vislumbrava produtividade e/ou desenvolvimento algum por parte dos estudantes.

A pressão a que eu e meus colegas éramos submetidos e as perdas e ganhos no ambiente escolar frequentado contribuíram, mais tarde, para o entendimento acerca do que

² Ministério da Educação e Cultura. Em 1985 surge o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), com o objetivo de garantir uma política de regulamentação do livro didático. Este plano é o que está em vigor ainda hoje e que acompanha a seleção e distribuição do livro didático a todo o país.

³ Destaca-se que o Magistério constitui-se em uma formação em nível médio, onde ocorrem durante os três anos de estudo, duas preparações, aquela vinculada ao vestibular, com matérias específicas para isso e a outra para atuar em sala de aula, com matérias pedagógicas que dão suporte à entrada no processo educativo.

vem a ser a opressão e a autonomia e a necessidade de entendermos tais conceitos para o desenvolvimento da educação atual no contexto da sociedade complexa. Paulo Freire era o autor mais lido e o mais comentado entre os profissionais que ministravam suas aulas neste meu período escolar, no entanto, as discussões feitas se apresentavam de forma esparsa e, em sua maioria, em contextos distorcidos da realidade vivenciada, num distanciamento expressivo entre a teoria estudada (discurso) e a prática exercida.

Ao concluir o Ensino Médio (2000) e as atividades de Estágio (2001), apresentava-se em mim, uma forte vontade de transformar a educação, de fazer algo muito diferente daquilo que eu podia visualizar e, com estas percepções e inquietações, que se apresentavam fortemente no momento da escolha pelo curso de Graduação, optei pelo curso de Pedagogia e fui sendo introduzida na Educação, acreditando hoje que a escola, mais do que reprodutora do sistema, pode ser transformadora dos sujeitos que por ela passam e, ao me libertar da posição de “ignorante”, pode também libertar os educandos que por ela passam. Neste período de escolhas, ainda não possuía um conhecimento maior acerca das obras de Freire, as quais, mesmo tendo sido trabalhadas durante o Magistério, como citei anteriormente, o discurso freireano era pautado em um "método" de ensino e se apresentava excessivamente distante da vivência em sala de aula.

Durante a graduação (URI/2002-2005) fui compreendendo e vislumbrando um novo olhar para a proposta de Freire, conseguindo visualizar que o distanciamento existente entre a teoria e a prática não se constituía em um problema fundamentalmente teórico, mas sim, de uma estruturação escolar que não vislumbrava qualquer tipo de transformação, crítica esta que o próprio autor faz em seus escritos, quando nos propõe a ‘libertação’ dos oprimidos e a possibilidade de efetiva participação dos sujeitos nas decisões sociais e políticas, incluindo-se o ambiente escolar, onde denota um educar para a autonomia e a esperança, dando ênfase às suas, talvez, principais obras, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Já na conclusão da graduação, no ano de 2006, após concurso no Sistema Público Municipal de Ensino, assumo uma turma de Educação Infantil, vindo a trabalhar neste mesmo nível e escola até o ano de 2009.

Neste percurso escolar como professora da Educação Infantil, no ano de 2008, um novo desafio se apresenta. Abarcada pelo discurso inovador do processo educativo, sem percebê-lo efetivamente na sala de aula, que continuava com os mesmos antigos e tradicionais métodos de ensino, através, especialmente, dos livros didáticos, num ensino fragmentado e

fora do contexto social dos estudos, me lancei a estudar o processo de alienação da educação durante o Programa de Mestrado, acreditando, na época, serem os livros didáticos o principal fator do fracasso da educação, quando provoca a alienação de estudantes e professores durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como consequência do ensino fragmentário e descontextualizado que provocara a alienação dos sujeitos do processo educativo, acabo por visualizar que não somente os livros adquirem a responsabilidade por tal fracasso e desinteresse de professores e estudantes, mas a falta de autonomia de ambos em sala de aula é fator primordial para que isso ocorra, manifestando uma condição dúbia de opressão neste processo.

Durante o Mestrado ainda, no ano de 2009, o contato mais direto com as perspectivas de Freire se torna necessário, quando assumo, em meu município, a Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito maior de construir um projeto de educação de jovens e adultos em um município que, em toda sua história, teve apenas programas e projetos fracassados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Este novo programa, denominado de Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Erechim⁴ foi criado por mim no ano de 2009, após muitos estudos, participações em debates e, em especial, pesquisas com os próprios estudantes que seriam os participantes deste e, no ano de 2010, com apenas um ano de funcionamento, este é contemplado com a Medalha Paulo Freire em Educação, por ter o menor número de evasão e o maior grau de satisfação dos estudantes que aqui se encontravam, numa avaliação realizada por pesquisadores que atuam junto ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação⁵.

⁴ O Programa consiste em um centro de Educação de Jovens e Adultos criado para atender a população, acima de 15 anos, não alfabetizada do município de Erechim, bem como, aqueles que não tiveram oportunidade de estudo na idade considerada correta e os que se encontravam em distorção idade-série (mais de 02 anos na mesma série). O diferencial do centro consiste no fato de que, alterando os padrões normais onde os estudantes deslocam-se de seus bairros para irem até a escola, este se deslocava até o local dos seus estudantes (sindicatos, igrejas, associações, ginásios, etc.), caracterizando-se como um centro itinerante. Onde houvesse demanda, o centro montava sua estrutura para o atendimento (infra-estrutura, professores, coordenação e direção). Além desta característica diferenciada, o centro possuía ainda, dentro da carga horária mínima exigida para as aulas, 20% dela destinada à sua qualificação profissional, ofertando-se diversos cursos profissionalizantes aos matriculados neste centro, em parceria firmada com SENAI, SENAC, IFRS e indústrias do município.

⁵ Para esta avaliação, os projetos inscritos foram revisados por uma Comissão formada por educadores de diferentes estados do país e vinculados ao trabalho com a EJA, onde foram selecionados 10 projetos. Os 10 (dez) projetos selecionados receberam a visita de um membro da comissão que fez sua análise e avaliação *in locus*, constatando o trabalho realizado e, após, levando estas constatações ao grande grupo que selecionou ao final, 05 (cinco) experiências a serem contempladas com a Medalha Paulo Freire.

A partir deste momento passei a buscar respostas, por meio de conversas informais com os estudantes matriculados e seus familiares, acerca dos motivos desta satisfação que fazia com que os estudantes não evadissem da sala de aula, o que é uma característica marcante na Educação de Jovens e Adultos⁶. Pude então perceber que a forma como o processo de construção e implementação foi sendo delineado e organizado, de modo coletivo e participativo, foram os principais fatores de satisfação dos estudantes. Em suas falas relatavam sentirem-se parte do processo, enquanto sujeitos, e não meros receptores, de terem saído de suas posições de oprimido para resgatar sua cidadania e de conseguirem visualizar no projeto a preocupação com o sujeito atuante em sociedade, numa realização democrática do processo de construção e implementação de tal programa.

As leituras e análises que eu havia feito desde então, possibilitavam visualizar no contexto educacional, um estado de correção constante em que crianças, adolescentes, jovens e adultos são expostos a uma situação de alienação permanente, precisando adaptarem-se ao modelo social vigente e aceitá-lo passivamente e com certa naturalidade para então serem considerados sujeitos ‘adequados’ ao ambiente. O contexto educacional tenta, de algumas formas, manter-se em sua tradição, impedindo assim que as inúmeras transformações adentrem à escola. Desta forma, mais do que os diferenciais erigidos neste projeto, a participação e constante presença dos estudantes nas decisões construíram nestes um sentimento de autonomia, libertando-os da posição de oprimidos até aqui vivenciada e que, na maioria dos casos, os fez abandonar cedo os bancos escolares, e possibilitou, conforme promulgava Paulo Freire em seus escritos, o trânsito de oprimidos a sujeitos atuantes, transformando o processo alienante em um processo efetivamente libertador.

Hoje, inserida em um contexto acadêmico, como professora universitária, frequentando um Programa de Doutorado e inserida também como professora da Educação Básica, consigo ter novamente esse olhar de incompatibilidade com o dito e o realizado nos ambientes formais de educação, de onde parto para defender minha tese de pesquisa e formular minhas hipóteses.

O envolvimento com as relações de poder que podem oprimir, mas também potencializar a autonomia se traduz num importante agente motivador da opção pelo objeto de pesquisa, momento em que adentro ao pensamento freireano. Assim, a partir de minhas vivências e

⁶ A evasão das turmas de Educação de Jovens e Adultos do município chegou, em determinados momentos, a cerca de 60% do número de matriculados (alguns nem chegam a frequentar e outros evadem já no início das aulas).

inquietações acerca do processo educativo no decorrer de minha trajetória, utilizo-me das palavras de Romão (2010, p.23), as quais conseguem, de forma clara e precisa, traduzir meu ponto de partida para esta pesquisa, no que se refere a essa incompatibilidade de vivências, bem como, a necessidade de aproximar os ideais freireanos ao contexto atual, complexo, compreendendo sua radicalidade dentro da nossa história.

Até hoje, Paulo Freire não entrou, na dimensão que deveria, a nosso juízo, no universo acadêmico, especialmente no espaço universitário brasileiro. E mesmo que a contribuição dele seja consenso, especialmente no campo da alfabetização de adultos e da defesa dos(as) oprimidos(as), sua presença científica e epistemológica não tem merecido o devido reconhecimento. As causas do não-reconhecimento não são muitas, mas dentre elas podem ser destacadas: (i) a indiferença olímpica dos *scholars* em relação a sua obra, que consideram até interessante por suas intuições, mas muito próxima do ensaísmo, do gênero literário e, portanto, longe do rigor científico, e (ii) o credencialismo instalado na instituição universitária que não reconhece, por mais ricas que sejam, as ideias de quem não é portador da titulação aí requerida.

A não aceitação dos ideais de Paulo Freire não é novidade e tampouco é recente. Tal situação teve início já ao final dos anos 1950 e começo da década de 1960, quando idealiza uma educação popular por meio da conscientização política do povo, em busca da emancipação das classes oprimidas. Sua metodologia dialógica no processo de alfabetização foi considerada subversiva pelo regime militar, o que rendeu a Freire o exílio. O educador, entretanto, convicto de seus ideais educativos, não deixou de produzir, e escreveu nesse período algumas de suas principais obras, dentre elas, a *Pedagogia do Oprimido* (1968), quando encontrava-se exilado no Chile. Teve, assim, grande contribuição no processo educativo brasileiro, sendo a sua forma de ensinar traduzida por muitos como um método, o ‘Método Paulo Freire de Alfabetização’.

Seu reconhecimento, no entanto, ocorre somente após a década de 1970, com a publicação de suas obras e pelo trabalho realizado no Chile e na África. Anterior a isto, antes de sua saída do Brasil a contribuição foi muito restrita, no sentido de que, o projeto de alfabetização que seria estendido ao Brasil foi abortado pela ditadura antes de ser implementado, visto que, apesar de ser visível sua grande contribuição para o crescimento e desenvolvimento educacional brasileiro, suas ideias revolucionárias para a época incomodaram os militares que assumiram o poder e este permaneceu exilado por um longo período de tempo, o que será, posteriormente, retratado em seção específica acerca da vida e obra do autor. A perseguição e o exílio de Paulo Freire não apenas o expulsaram do país, mas,

principalmente, o afastaram do sistema educacional do Brasil, retirando de cena suas ideias e deixando o sistema de ensino a mercê do chamado ensino tecnicista, de caráter autoritário e instrumental, que afasta de si qualquer aspecto social e cultural, de caráter emancipatório.

Em seu regresso ao Brasil (1980), depois do retorno do exílio, teve um bom acolhimento na PUC de São Paulo, por educadores que acreditavam no trabalho por ele desenvolvido. Já, no caso da UNICAMP, sua acolhida não foi tão amistosa e sua entrada deu-se de forma conturbada. Mesmo diante do reconhecimento internacional pelo que pensava e fazia, precisou, em sua entrada na UNICAMP, no ano de 1980, provar que sua formação atendia as exigências burocráticas da instituição e de que possuía condições intelectuais de ali estar.

Muitas foram as tentativas criadas para impedir seu trabalho de professor e de pesquisador nesta instituição. Cabe ressaltar, que tal situação não decorre de fatores burocráticos da instituição, ou pela falta de reconhecimento de suas qualidades enquanto homem e educador, mas, se traduz numa forma proposital, fundamentada por razões políticas, fortemente marcadas no contexto universitário da época, para retardar sua possível entrada na universidade, conforme pode ser visualizado no parecer redigido por Rubem Alves, retirado do processo de vida funcional de Paulo Réglus Neves Freire, nº 3986/81, fls. 13, 244ª sessão, datado de 25/06/1985, no Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas, retrata a indignação de Rubem Azevedo Alves por tal burocracia, ao que segue⁷:

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada viu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos, o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois...

Há entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche, ou sobre Beethoven, ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles, e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...

Um parecer sobre Paulo Réglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre o seu pensamento formam

⁷ PROC. Nº 3986/81. INTERESSADO: PAULO RÉGLUS NEVES FREIRE. ASSUNTO : Admissão – FE. Parecer dado em Campinas, 25 de maio de 1985, pelo Professor titular da UNICAMP, Rubem Azevedo Alves.

bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só, sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quer que quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo. Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isto o meu parecer é uma recusa em dar um parecer.

E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao do Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão não é se desejamos tê-lo conosco.

A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos:

“– Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP...”

Era o que me cumpria dizer.⁸

As manifestações contra o educador, na tentativa de impedi-lo de adentrar à Universidade, mostram a ação dos setores conservadores ainda existentes. A rejeição a Freire, revela fundamentalmente uma questão premente na história, de não reconhecimento do povo como sujeitos de direitos, povo este a quem Freire deu total sustentação ao propor uma Pedagogia do Oprimido. Assim sendo, nas palavras de Romão e no parecer dado por Rubem Alves, visualiza-se claramente a importância de Paulo Freire no contexto da educação brasileira, quando, em uma mesma academia, há contrariedade acerca de seu pensamento, percebendo-se resistência a este de um lado e, de outro, a luta de muitos pelo seu reconhecimento e ingresso.

O tempo passou e novos são os problemas e os desafios que a educação atual apresenta. De outra parte, já não contamos com a presença de Freire e a atualização de seu pensamento cabe àqueles que acreditam e encontram em suas reflexões fontes de sustentação para o desenvolvimento do pensamento pedagógico diante dos novos desafios. Agora mais do que nunca cabe realizar a tarefa que ele deixou para os que quisessem continuar sua obra, de não reproduzi-lo, mas de continuar pensando a educação, para superá-lo, para reinventá-lo. Cabe buscar analisar a fecundidade de suas reflexões e de suas propostas pedagógicas em um contexto de novas formas de reprodução social, econômica e política.

Ao propor como tema de tese para o curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação o projeto “**Uma recontextualização do pensamento freireano**

⁸ Documento retirado do artigo: BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Um documento histórico: parecer ao Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire**. *Pró-Posições*, v.25, n.3 (75), p.251-257, set/dez, 2014.

nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático”, tinha como principal interesse retomar leituras e reavaliar diversos conceitos presentes na obra do autor e avaliar a atualidade do pensamento freireano na sociedade complexa e plural da atualidade, numa relação ao que estabelece Freire (2001, p.35), ao afirmar que "A esta altura da história, parece que nos cabem certas responsabilidades [...], é impossível existir sem sonhos".

Antes de dar início às explicações sobre a problematização que determinou a escolha do tema cabe justificá-lo e dar o mote central da relevância desta. Do ponto de vista de uma análise sociológica, conforme proclamam Beck, Giddens e Lash (2012), Sennett (2007) e Bauman (2001), convive-se atualmente em um contexto de sociedade complexa, sociedade esta caracterizada pelas rápidas transformações, pela derrubada das verdades absolutas, pela liquidez das relações estabelecidas, pelo risco e pela ambivalência com que os sujeitos confrontam-se diariamente.

Neste sentido, buscar o conceito de autonomia em Freire requer muito mais que um simples aprofundar-se em sua teoria, mas uma busca constante de esclarecimento e, portanto, um exercício hermenêutico e crítico da sua teoria diante dos problemas e desafios da formação dos dias atuais, em uma sociedade que se traduz em complexa, multicultural, pós-histórica. Trata-se de resgatar e ressignificar os princípios freireanos noutra perspectiva, tendo em conta o distanciamento da atualidade com o momento dos seus escritos e os desafios que advém desta realidade diferenciada. Daí a relevância desta pesquisa de pensar a autonomia enquanto um princípio educativo democrático, considerando a perspectiva multicultural e os desafios que as críticas pós-modernas trouxeram para o campo educacional.

Para Freire, no trabalho de investigação e de reflexão sobre educação, o próprio investigador não pode passar incólume. Pensar a educação representa pensar-se nela. Nas proposições supracitadas, fundamenta-se a necessidade de uma recontextualização do pensamento freireano na sociedade complexa, tomando o conceito de autonomia como um princípio democrático de abordagem nos diferentes contextos escolares.

Compreender, pois, dentro dos conceitos freireanos, o oprimido de hoje e buscar na superação e na construção pela autonomia e esperança deste, um novo rumo ao processo

educativo me parece ser de fundamental importância em um momento em que se discute a passagem para realidades mais complexas tanto na sociedade como nos ambientes escolares⁹.

Dada a complexificação da sociedade, faz-se necessário lançar uma análise para o contexto da escola, bem como, para o desenrolar do processo educativo neste ambiente formalizado. Estando o conceito de autonomia presente em diferentes incursões acerca dos saberes necessários à prática educativa, Freire ainda intitula de *Pedagogia da Autonomia* uma de suas últimas e principais obras, onde reflete temas como autoridade, liberdade, competência, ética, práxis, entre outros. A prioridade pela discussão do conceito de autonomia a partir de Freire sustenta-se em sua capacidade de provocar uma postura crítica e reflexiva acerca deste, muitas delas com suficiente distanciamento de ações que priorizam por referenciais mercadológicos e de poder.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa, apoiada em um referencial teórico que constrói uma fundamentação acerca do imaginário da autonomia e sua recontextualização neste contexto complexo, trata da autonomia num sentido de empoderamento¹⁰, que se constitui num processo educativo emancipatório e transformador das realidades socialmente injustas, com ênfase no coletivo e na classe social, em contraponto a um poder de bases psicologizantes, individualistas e despolitizados, característico de apropriações funcionalistas e instrumentais, que têm por objetivo a manutenção do *status quo*.

Embora a utilização crescente do termo empowerment tenha-se dado a partir dos movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania – movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente – nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, a Tradição do Empowerment (Empowerment Tradition) tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc. XVI, na Europa, num movimento de protagonismo na luta por justiça social. [...] o tema do empoderamento social não é novo, no entanto, o marco histórico que trouxe notoriedade ao conceito foi a eclosão dos novos movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação e de contracultura, na década de 1960 [...] (BAQUERO, 2012, p.174).

⁹ Neste momento explicita-se a escolha pela trilogia de Freire (oprimido, autonomia e esperança), sendo estes três conceitos centrais no pensamento pedagógico de Freire, os quais deram origem às suas três obras que servem de referência a esta pesquisa.

¹⁰ A significação do termo “empoderamento” é inexistente nos dicionários brasileiros e isso, por si só, traz a complexidade a que o termo se refere, abrindo espaço para inúmeras caracterizações e definições. “O neologismo “empoderamento” está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder”. (BAQUERO, 2012, p.174) Nesse sentido, no que se pese o uso indiscriminado do termo, este será aqui utilizado em uma dimensão educativa que visa ações de empoderamento, com base nos princípios da autonomia, dentro de um propósito de emancipação democrática do sujeito.

Segundo Wallerstein e Bernstein (*apud* BAQUERO, 2012), o empoderamento se constitui em uma construção em nível individual, quando se refere às variáveis comportamentais, em nível psicológico; em nível organizacional, quando se refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinada organização; e, em nível comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco.

Neste sentido, em nível comunitário, tal empoderamento ganha força na atualidade ao ter como foco de discussão a presença de Freire, no que rege princípios e práticas a serem desenvolvidas por professores e estudantes, dentro de um contexto que clama pela retomada da autonomia do sujeito, não se tratando de um processo de natureza individual. Freire propõe outra concepção de *empowerment*, o empoderamento pautado na classe social. Afirmar não acreditar na autolibertação, onde, para ele, a libertação é um ato social (FREIRE, 1986). Referindo sua descrença na auto-emancipação pessoal, argumenta, em diálogo com Shor, em Medo e Ousadia – o cotidiano do professor (1986, p.135), que,

Mesmo quando você se sente, individualmente mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

Isso faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico, configurando-se como um processo de ação coletiva que se dá na interação coletiva entre indivíduos. Na perspectiva freireana, o empoderamento individual torna-se fundamental, se estabelecida relação com a transformação mais ampla da sociedade. Sob os auspícios da crítica de Freire à educação, organizo a minha “*démarche*” investigativa no sentido da busca pela recontextualização do imaginário da autonomia no processo educativo, tendo em conta o contexto de sociedade complexa. Essa pesquisa é, portanto, de natureza bibliográfica, na medida em que toma como fonte de dados para a discussão e análise, registros já disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriormente realizadas, em meio impresso ou digital, em forma de artigos científicos, dissertações ou teses. Seu caráter é descritivo e interpretativo, quando aponta, discute e analisa trabalhos já realizados por pesquisadores, visando comparar dados e checar informações.

A metodologia da pesquisa aqui apresentada organiza-se como perspectiva hermenêutica em educação, a que chamo “hermenêutica da recuperação”, buscando

identificar os referenciais que servem de base às reflexões acerca dos pressupostos essenciais da já referida recontextualização e compreensão do processo educativo no contexto das sociedades complexas. Em seu sentido originário, a palavra hermenêutica vem do Deus Hermes que era um Deus mensageiro que interpretava o que os outros Deuses diziam e passava a informação para os homens. As raízes da palavra encontram-se no verbo grego *hermeneuein*, que significa interpretar, bem como, no substantivo *hermeneia*, interpretação (PALMER, 1997).

Há, pelo menos, conforme Palmer (1997), três orientações principais do sentido da palavra hermenêutica: o dizer, o explicar e o traduzir. As três orientações fundamentam-se enquanto interpretação. Desta forma, a hermenêutica é caracterizada pela interpretação, o que pressupõe uma questão subjetiva do leitor com o texto a ser interpretado, constituindo-se em um fenômeno complexo e universal. Palmer (1997, p.21-22), traduz a importância da análise hermenêutica, nos estudos interpretativos nas humanidades, conforme segue:

O esforço constante de lidar com o fenômeno da compreensão naquilo em que ele ultrapassa a mera interpretação textual, dá à hermenêutica um significado potencialmente lato no que se refere a todas as disciplinas habitualmente designadas por humanidades. A hermenêutica, enquanto se define como estudo da compreensão das obras humanas, transcende as formas linguísticas de interpretação. [...] Visto isto, a hermenêutica é fundamental em todas as humanidades – em todas as disciplinas que se ocupam com a interpretação das *obras* do homem. É mais do que meramente interdisciplinar, porque os seus princípios incluem um fundamento teórico para as humanidades; os seus princípios deviam colocar-se como um estudo essencial para todas as disciplinas humanísticas.

A abordagem metodológica deste estudo, assumindo a importância conferida pelo autor à hermenêutica, configura um exercício analítico e hermenêutico do tema da educação para a autonomia na obra de Paulo Freire, especialmente em três de seus textos, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, no sentido de potenciar a recontextualização do pensamento freireano no contexto das sociedades complexas.

Considerando-se a necessidade de retomada de tais conceitos, clamado pelo próprio Freire que não fosse copiado, mas reinventado, aponta-se a necessidade de uma recontextualização do seu pensamento no contexto atual, onde tais ideias e concepções, produzidas e vivenciadas, ganham sentido em uma nova interpretação. Uma hermenêutica da recuperação dará a luz os fundamentos ontológicos da autonomia do sujeito proclamada por Freire, em um contexto transformado, complexo. Para esta análise, dadas as condições reais

de interpretação e tendo como foco estrutural a hermenêutica da recuperação, utilizo-me especificamente da hermenêutica de Gadamer¹¹, a qual se fundamenta no pressuposto de que, o conhecer não se traduz meramente num fluxo de percepções, mas deve ser visto como um acontecimento, um evento, um encontro, colocando na experiência um conceito histórico.

Com raízes profundamente heideggerianas, de onde nasce o projeto hermenêutico de Gadamer, este busca primar por uma abordagem que tentou guiar-se pela natureza daquilo que está a ser compreendido, dando a esta um caráter também filosófico e não somente metodológico (MAGALHÃES, 2002). A hermenêutica, para Gadamer (2002), é abrir-se a questionamentos pelo ser das coisas e isso é possível pela capacidade de compreensão humana. A esta luz, o objetivo da nossa abordagem é fazer com que se revelem questões da pedagogia freireana e que possam ser compreendidas no momento atual.

Perceber-se, perceber o outro, desenvolver a escuta, argumentar, dizer, traduzir e explicar são alguns dos princípios que se fazem necessários diante da complexa análise do processo educativo, princípios estes que fundamentam o horizonte estabelecido pela hermenêutica em Gadamer e que serão, por mim utilizados, na reconstrução aqui proposta. Na concepção gadameriana,

[...] o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é a estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade [...]. O fenômeno da compreensão perpassa não somente tudo que diz respeito ao mundo do ser humano. Seu propósito é o de procurar por toda a parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre (GADAMER, 2002, p.31-32).

Gadamer, assim, não possui a única pretensão de criar um método científico para as pesquisas em ciências humanas, mas está pretensamente preocupado com a questão da compreensão, a fim de superar a própria fragilidade do pensamento e das pesquisas em tais ciências. Num sentido hermenêutico ainda, tal compreensão e a legitimação da verdade são

¹¹ Hans-Georg Gadamer foi um importante filósofo alemão do século XX. Não obstante tenha também se dedicado ao estudo da história da filosofia e dos pensadores gregos, marcou profundamente o pensamento ocidental com sua obra-prima *Verdade e Método*, publicada pela primeira vez em 1960, na qual o autor desenvolve uma hermenêutica filosófica. Influenciado pelos estudos de Martin Heidegger, de quem foi aluno e assistente na *Philipps-Universität Marburg*, trouxe a historicidade para suas reflexões hermenêuticas. A obra de Gadamer se divide em três partes, onde, a parte I trata das questões referentes à verdade, tal como emerge na experiência da arte; a parte II refere-se fundamentalmente à extensão da questão da verdade e sua compreensão nas Ciências Humanas e, a parte III, busca a transformação ontológica da hermenêutica guiada pela linguagem, na arte e nas Ciências Humanas (VERDE, 2009).

sempre situadas e, a hermenêutica de Gadamer, numa perspectiva de compreensão, fundamenta-se,

[...] no ser, na linguisticidade do ser humano no mundo e por conseguinte no carácter ontológico do acontecimento linguístico. Não se trata de uma dialéctica de teses requintadas que se opõem; é uma dialéctica entre o contexto em que cada pessoa se insere e o contexto da tradição [...] (PALMER, 1997, p.170).

Uma hermenêutica da recuperação, assim, consiste na recuperação do pensamento freireano frente a um novo contexto, dadas as suas potencialidades para o redirecionamento do seu pensamento acerca da educação no seio das atuais sociedades complexas. A justificação deve ser ontológica, ou seja, precisa-se penetrar na obra freireana para compreendê-la em seu mundo e não fora deste. É, assim, uma pesquisa de natureza pedagógica e filosófica, fundamentando-se pela busca de referenciais de natureza teórica e prática para o desenvolvimento de uma educação dialógica e emancipadora. A legitimação de tal pesquisa está no fato de revelar aspectos da obra numa relação capaz de dissociar sujeito-objeto, ou seja, dissociar a obra apenas ao seu momento e vislumbrar possibilidades atuais de reconstrução de tal pensamento, numa perspectiva recontextualizada, tendo a importância da reflexão e da conscientização em Freire como fundamental contribuição para a filosofia da educação.

Considera-se, portanto, que a hermenêutica de Gadamer dá sustentação metodológica a esta pesquisa, quando envolve uma forma específica de questionamento que desoculta aspectos do objeto pesquisado e abre-se a um novo questionamento, de modo a revelar tais objetos num novo tempo, qual seja, o tempo das sociedades complexas. Nas suas pesquisas, acreditava estar servindo,

[...] a um juízo que, em nosso tempo, inundado de rápidas transformações, se encontra ameaçado de obscurecimento. O que está se transformando impõe-se à vista, incomparavelmente mais do que algo que continua como sempre foi. As perspectivas que resultam da experiência da transformação histórica, estão, por essa razão, sempre correndo o risco de se tornarem distorções, por esquecerem a ocultação daquilo que persiste (GADAMER, 2002, p.34).

Para a construção desta reflexão, parte-se do princípio que, a autonomia vivenciada pelos professores e estudantes no contexto educacional atual insere-se excessivamente numa abordagem subjetiva de interpretação de acordo com os ideais individualizados de cada

sujeito inserido no processo, o que, associada aos demais problemas educacionais existentes, oriundos de um sistema educacional tecnicista pragmático, marca a apatia de alunos e professores com o processo de ensino-aprendizagem. Constituem-se em hipóteses para tal pesquisa: Em primeiro lugar que, na sociedade complexa, a transformação da autonomia “de jure” em autonomia “de facto”, clama por uma educação voltada à autonomia como um princípio educativo democrático, considerando os sujeitos como cidadãos transformadores de sua própria vida e, em segundo, mas não menos importante, de que não há sociedade democrática sem a constituição de sujeitos democráticos, assim como não há sujeitos democráticos sem a constituição de uma sociedade democrática.

Nesse quadro geral e olhando-se para o processo educativo existente em nosso país, outras questões são abordadas, nomeadamente a forma como grande parte dos estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão e interpretação, como são arredios ao processo de leitura e escrita, possuem dificuldades em pensar por conta própria e discutir temas referentes ao seu próprio cotidiano, não se reconhecem como membros de uma sociedade, levando-os ao individualismo excessivo, à indiferença com o outro, à irresponsabilidade, à massificação das formas de pensar e agir, formas manifestamente não autônomas. A sociedade contemporânea, nesse sentido, apesar dos avanços tecnológicos e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais um distanciamento na comunicação entre as pessoas e, portanto, solidão. As contribuições de Freire podem auxiliar no enfrentamento dos desafios aqui expostos, tomando por referência não apenas suas críticas, mas também sua incansável busca de alternativas a essas problemáticas educativas.

Quanto à estrutura organizativa, nosso estudo organiza-se do modo como segue: No capítulo primeiro, intitulado *O discurso das sociedades complexas: dilemas e desafios contemporâneos e educacionais*, como o próprio título sugere, busca-se por conceitos e definições da sociedade atual, caracterizada como complexa, a partir dos estudos de Giddens, Beck e Lash (2012), Bauman (2001) e Sennett (2007), trazendo-se a análise das transformações ocorridas no contexto atual e, por conseguinte, suas implicações nos processos educativos. Este primeiro capítulo, a partir das transformações da sociedade, tem como foco central de discussão a questão da identidade do sujeito e sua constituição dentro do atual contexto, apontando-se para a necessidade da retomada do conceito de autonomia, a fim de que o sujeito possa ser o construtor do seu próprio destino, fazendo-se, para esta retomada, um contraponto com a autonomia dentro de uma perspectiva neoliberal.

No segundo capítulo, que é denominado *A Obra de Paulo Freire à Luz do foco da Autonomia*, inicialmente, a partir da premissa do imaginário da autonomia como uma construção social, a escrita centra-se na ideia da busca pela problemática educativa, buscando na crítica freireana ao processo educativo os elementos fundamentais para a reconstrução de tal conceito em um novo tempo. É intenção do texto explicitar qual o sentido que, historicamente, se atribuiu à expressão “autonomia do educando” e como pode ela ser entendida, hoje, à luz de novos vetores de explicação da teoria da complexidade. Posteriormente, apresenta-se a trajetória de Freire enquanto homem e educador, sua inserção no contexto educacional e sua contribuição a este, numa proposta educacional distinta. Na sequência, busca-se um resgate das principais obras de Freire no que tange ao conceito da autonomia, quais são elas, **Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia**, primando pela conceituação e a compreensão de tal conceito, explicitados e fundamentados nestas obras, bem como, fundamentar os princípios heteronômicos a que o autor se opôs durante sua crítica à educação, traduzindo assim, outros conceitos que são fortemente trabalhados em sua obra e que levam ao conceito de autonomia como um de seus ideais e que, podem, no contexto atual, constituírem-se em mote central na busca pela abordagem dos desafios das sociedades individualizadas e complexas que se apresentam no ambiente educacional, nomeadamente escolar.

No terceiro capítulo, *Recontextualizando a pedagogia freireana da autonomia no contexto das sociedades complexas*, desenvolve-se a partir do resgate anteriormente feito, uma recontextualização e resignificação do conceito de autonomia de Freire, como um princípio pedagógico democrático de grande significado para o contexto educacional atual. Trata-se de refletir sobre a produtividade da pedagogia de Freire para a superação das limitações da educação predominantes no contexto da sociedade complexa e plural, seja considerando o desafio da constituição da identidade do sujeito e sua atuação em sociedade como um ser livre e autônomo, seja como um sujeito com capacidade de construir e gerir suas próprias condições de atuação na sociedade ao lado de outros sujeitos, entendendo que a relação com o outro é condição imprescindível para a formação de uma sociedade autônoma, emancipada. Pois, de acordo com o que já preconizou Bauman (2009, p.58) “[...] la autonomia individual – esa autonomia que no puede completarse a sí misma excepto em una sociedade autónoma – deben ser perseguidos y localizados”.

Considera-se aqui, um dos pontos mais radicais e talvez, mais relevantes da pedagogia freireana, a valorização da cultura do povo, das memórias, dos valores e saberes socialmente construídos e que agregam valor ao processo educativo, contrapondo-se à lógica capitalista de que é necessário inferiorizar determinadas classes para que outras possam se sobressair e garantir a dominação. Não se trata de moralizar os indivíduos, mas de reconhecê-los como sujeitos de uma sociedade capaz de dialogar, o que se constitui, portanto, em um processo democrático, conquistado a partir da união destes na busca por transformações de situações estruturais injustas. A pesquisa, assim, estabelece, por meio da hermenêutica da recuperação, elementos indicativos da necessidade pela retomada do conceito de autonomia enquanto princípio educativo democrático, como aspecto a levar em conta nas relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. Os problemas inéditos e recorrentes que marcam a sociedade atual e que, portanto, a caracterizam em sua complexidade, nos dão a possibilidade de buscar novas perspectivas para a educação e para a construção da autonomia dentro de um discurso pedagógico que clama por uma renovação.

1 O DISCURSO DAS SOCIEDADES COMPLEXAS: DILEMAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E EDUCACIONAIS

A situação atualmente apresentada no que se refere aos dilemas e desafios contemporâneos e educacionais em um contexto complexo revela-se paradoxal, haja vista que apresenta a necessidade da compreensão das políticas e da administração da educação no que se refere à autonomia das escolas e suas variações, bem como, também, apresenta um esforço significativo na manutenção do controle exercido e na imposição ideológica sobre as organizações, ou seja, há um grande limite entre o discurso normativo acerca das novas necessidades educacionais e aquilo que de fato se apresenta.

Assim, a educação encontra-se, atualmente, diante de uma desafiadora tarefa, qual seja, manter suas características de emancipadora dos sujeitos em uma sociedade cuja configuração altera-se profundamente. Nesse contexto, assume-se que, o desafio imposto à educação da atualidade, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e à emancipação dos sujeitos, não condiz com as tendências que operam ao seu entorno.

A perda dos referenciais tradicionais e nomeadamente sólidos garantidos pela modernidade e o permanente questionamento frente à continuidade da escola como um referencial para a sociedade atual, exigem uma profunda reflexão acerca das novas possibilidades ao processo educativo em desenvolvimento, em especial, no que tange à formação humana e à constituição de sujeitos autônomos através de princípios educativos democráticos. Sendo a escola uma importante conquista, apresenta, portanto, características indispensáveis para a formação de um novo sujeito clamado por uma nova sociedade que se faz complexa, plural, multicultural e diversificada.

Para tanto, nesta primeira parte da escrita busca-se provocar certos questionamentos que auxiliem a incitar um possível pensar acerca das transformações nas sociedades complexas, a fim de compreender o problema da educação. Ainda, tomando por fundamento a ideia de indissociabilidade existente entre sociedade e educação, mas tendo como pano de fundo a certeza da implicação imbricada entre ambas, inicia-se por rebuscar traços da sociedade que hoje se apresenta como complexa, dando ênfase à constituição da identidade do sujeito, para uma posterior análise das interferências e implicações desta atual sociedade no presente contexto educacional.

Por fim, a partir do conceito de imaginário, busca-se uma correlação dos problemas educacionais da atualidade com a necessidade da retomada do conceito de autonomia dado por Freire, fazendo-se um resgate histórico deste conceito desde a Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade.

Já no limiar do século XX, Habermas (1987) faz uma análise negativa acerca do novo mundo, do futuro que estava se aproximando, quando afirma que este:

Desenha o panorama aterrador da ameaça mundial aos interesses da vida em geral: a espiral armamentista, difusão incontrolada de armas nucleares, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, o desemprego e os desequilíbrios sociais crescentes nos países desenvolvidos, problemas com o meio ambiente sobrecarregado, altas tecnologias operadas às raias da catástrofe, dão as palavras-chave que invadiram a consciência pública através dos meios de comunicação em massa. As respostas dos intelectuais refletem uma perplexidade não menor do que a dos políticos. Não é de forma alguma apenas realismo se uma perplexidade aceita temerariamente coloca-se cada vez mais no lugar de buscas de orientação que apontem para o futuro. A situação pode estar objetivamente ininteligível. Contudo essa imperspicuidade é também uma função da presteza de ação de que uma sociedade se julga capaz. Trata-se da confiança da cultura ocidental em si mesma (HABERMAS, 1987, p.104).

Habermas (1987) ainda deixa clara sua total desilusão não só com o estado socialdemocrata e sua formatação, onde as leis da república são apenas a expressão da vontade ilimitada dos cidadãos reunidos, mas, em especial, com a visão dos teóricos da pós-modernidade, os quais anunciam o novo contexto de forma a se ter pretensamente um controle da natureza e da sociedade. Em suas palavras, as teorias:

[...] apresentam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e seguros para um verdadeiro controle da natureza e da sociedade. Contudo, precisamente essa expectativa foi abalada por evidências massivas. A energia nuclear, a tecnologia de armamentos e o avanço no espaço, a pesquisa genética e a intervenção da biotecnologia no comportamento humano, a elaboração de informações, o processamento de dados e os novos meios de comunicação são técnicas de consequências intrinsecamente ambivalentes. E quanto mais complexos se tornam os sistemas necessitados de controle, tanto maiores as probabilidades de efeitos colaterais disfuncionais. Nós percebemos diariamente que as forças produtivas transformam-se em forças destrutivas e que a capacidade de planejamento transforma-se em potencial desagregador. Diante disso, não constitui surpresa que hoje ganhem influência, sobretudo aquelas teorias desejosas de mostrar que as mesmas forças de incrementação do poder – das quais a modernidade extraiu outrora sua autoconsciência e suas expectativas utópicas – na verdade transformaram autonomia em dependência, emancipação em opressão, racionalidade em irracionalidade (HABERMAS, 1987, p.105).

Dentro de uma perspectiva exposta por Habermas (1987), Bauman (2001), corrobora ao afirmar que, este é um momento marcado por intrínsecas transformações nos diferentes campos. Para ele, “O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento da modernidade” (BAUMAN, 2001, p.13). Há uma pretensa busca, em um contexto de sociedade complexa, em que predominam o risco, as incertezas e a ambivalência, pela retomada da segurança perdida.

Beck (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012), busca a mesma linha de pensamento que os autores supracitados ao afirmar que, a nova sociedade não anuncia o fim das tentativas de reforma política e econômica, mas há nesta uma nova forma de participação, quando se percebem os riscos, as ambivalências e as ameaças que estão por trás de um processo de evolução que clama pela autonomia do sujeito, mas tem nesta autonomia a pretensa dependência através de mecanismos de controle criados pela própria evolução.

Neste sentido, Beck (2012) ainda compreende tal risco como algo que possui duas faces: a oportunidade e o perigo. O processo do risco está altamente relacionado com as implicações da modernização, onde as decisões pessoais, as incertezas e as dúvidas adquirem um significado cada vez maior. As mudanças ocorridas no presente vislumbram perigos futuros, o que faz com que esta seja uma sociedade definida por duas faces. A modernização, assim, compreende os impulsos de racionalização tecnológica, as modificações na organização do trabalho, a alteração do caráter social e da biografia normal e previsível; a variação dos estilos e formas de vida dos indivíduos, das estruturas de poder e de influência, das formas de dominação política e de participação, da concepção da realidade, das normas de conhecimento e de produção científicas.

Uma nova época começa a surgir e, diferente das estruturas dos outros períodos, observa-se o emergir de novos contextos, cenários e conceitos, devido a uma série de acontecimentos que impulsionaram as transformações, impedindo que se possa continuar a pensar e agir com os mesmos conceitos do passado. Giddens (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.89), retrata que, uma nova agenda social se forma,

Atualmente, nas ciências sociais, assim como no próprio mundo social, estamos diante de uma nova agenda. Vivemos, como todos sabem, em uma época de finalizações. Antes de tudo, há um final não somente de um século, mas de um milênio: algo que não tem conteúdo, e que é totalmente arbitrário- uma data em um calendário-, tem tal poder de retificação que nos mantém escravizados.

As mudanças, as inovações, o crescimento da tecnologia, são alguns dos fatores que impulsionam para uma nova era, ou como visto por Beck, Giddens e Lash (2012), o *fin de siècle*, que possui como significado a desincorporação de um modelo para a reincorporação de um modelo novo, que carrega em si certa ambiguidade, entre o fim da modernidade – um velho modelo social – e o emergir para a pós-modernidade – um novo modelo social.

O que representa o *fin de siècle* torna-se, ainda, profundamente identificado com sentimentos de desorientação e mal-estar, sendo caracterizado como o fim da modernidade e, portanto, o fim da história. E, mesmo que em partes isso se constitui em verdade, torna-se mais acertado afirmar que se está em um período de transições no mundo todo, o que, não necessariamente representa o fim, mas um novo começo. A sociedade complexa, portanto, caracteriza-se por ambivalências que ultrapassam as certezas criadas na modernidade, onde atualmente já não há uma clara separação entre o verdadeiro e o falso, o bom e o ruim, o certo e o incerto. É uma sociedade que exige uma mudança de comportamentos e de atitudes dos sujeitos.

Destarte, a partir das afirmações dos diferentes autores que caracterizam a sociedade complexa, o objetivo deste resgate acerca das transformações da sociedade e, conseqüentemente do sujeito e do processo educativo, consiste em analisar os desafios atualmente expostos, repassando por autores e correntes de pensamento nomeadamente pedagógicos, onde é possível perceber, pelas vias das transformações sociais, a articulação destas com o processo educativo, numa relação estabelecida entre a educação e a sociedade atual, denominada complexa, tomando tal contexto não como fim, mas como recomeço. Afinal, as questões relativas às transformações da sociedade sempre implicam nas transformações da identidade do sujeito e esta é uma tarefa intimamente ligada ao contexto da escola.

1.1 Sociedades Complexas: conceitos e definições

A globalização e o neoliberalismo são, sem dúvida, marcas que se fizeram presentes em nossa sociedade. A discussão sobre tais conceitos, por sua vez, ainda suscita inúmeras dúvidas. Diagnósticos e suposições acerca desta nova configuração social surgem diariamente, apontando para processos de unificação social, de nivelamento de padrões de consumo e de uma inevitável massificação cultural, bem como, a um crescente processo de

individualização, de riscos e de incertezas, que marcam profundamente as sociedades complexas.

A globalização nos parece a um primeiro olhar um fenômeno externo, no entanto, em um contexto de sociedade complexa, ela altera profundamente as relações sociais da vida cotidiana, até os seus aspectos mais íntimos, encontrando-se totalmente integrada às vidas dos sujeitos. Assim, segundo Giddens (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.150), “[...] a sociedade pós-tradicional é a primeira *sociedade global*”. Essa caracterização dada pelo autor deve-se ao fato de que, nas últimas décadas, particularmente influenciadas pelo uso desenfreado das tecnologias voltadas à comunicação eletrônica global, já não há mais fronteiras delimitadas entre os grupos locais, não podendo evitar-se o contato com o outro, com muitos e de diferentes formas, em distintos lugares.

Essa comunicação, que efetiva um contato via rede social tomou o lugar de boa parte das pessoas e possui como marca central, a ausência de comprometimento nas relações estabelecidas entre os sujeitos, quer seja, das comunidades locais ou de distantes lugares. Isso é uma característica da liquidez, que para Bauman (2001) se faz presente também nas relações humanas, as quais, estando cada vez mais frágeis e momentâneas, não se constituem em laços duradouros, mas frágeis e volúveis. Em um mundo cada vez mais ambivalente e dinâmico, as relações também mudam suas posições, sejam elas reais e/ou virtuais, se configuram agora de uma nova maneira.

A modernidade surge em substituição a uma cultura teocêntrica e metafísica, a qual dependia da verdade revelada e da autoridade da igreja. A racionalidade científica era o padrão do conhecimento que, associada à dimensão da utilidade, agregava poder ao conhecimento, se constituindo no preceito fundamental da Modernidade, onde o conhecimento e o saber preconizavam a superioridade do homem. Na extensa trajetória percorrida do medievo para o moderno houveram muitas conquistas, mas também grandes perdas no âmbito da racionalidade.

O projeto da modernidade se propunha, em termos de conhecimento, a distinguir ciência, arte e moral em ramos específicos, sem o controle de autoridades instituídas. Se, anteriormente, a ciência e a arte deveriam servir à moral, agora, a partir das transformações ocorridas, onde o ser humano é colocado numa posição acima dos mitos, isso não faria mais sentido. Também a religião deveria divorciar-se do controle de poder. Este impulso desencadeia uma série de acontecimentos na história das nações e do pensamento ocidental.

O Iluminismo é um desses acontecimentos marcadamente moderno. Seu programa visava ao desencantamento do mundo, propondo colocar o ser humano acima do medo dos mitos, bem como substituir o imaginário pelo saber. Com o desencantamento do mundo, o ser humano passa a perceber as 'coisas' racionalmente, querendo certeza absoluta e determinação de sua vida.

Os iluministas consideram a educação como uma arte prática que tem como principal tarefa a formação integral dos seres humanos pelo desenvolvimento da sua potencialidade racional. Cabe-lhe exercitar os sujeitos para que desenvolvam sua capacidade de refletir, procurando respostas para os mais diferentes problemas que afligem a humanidade (MÜHL, 2008, p.110).

O indivíduo moderno, assim, tornar-se-á juridicamente livre e economicamente independente, com profundas aspirações de autonomia e liberdade. Sendo sujeito de seu sustento e destino, torna-se, na filosofia, sujeito do conhecimento. Nessa visão, a educação passa a ser o principal agente do processo de formação do ser humano através do desenvolvimento da sua capacidade racional como via de emancipação. Essa educação, por sua vez, deveria estar dentro de um patamar de laicidade, universalidade, unicidade e gratuidade.

Apesar das divergências e diferenças entre alguns pensadores iluministas, podemos afirmar que, ambos acreditam que “[...] a razão fará da humanidade uma sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária; para tanto, a educação deve ser laica, o acesso à escola deve ser universal e gratuito, cabendo ao estado zelar pela manutenção dessas condições” (MÜHL, 2008, p.114). No entanto, essa concepção iluminista de educação mostrou muito cedo suas limitações e assim, tornou-se a educação um instrumento de controle e doutrinação.

Já, a modernidade, caracterizada como uma ordem pós-tradicional, ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade "móvel", mutável. A pós-modernidade, neste sentido, suscita a ideia de superação de uma modernidade, que, por um esgotamento de alternativas, projetos e valores, não teria conseguido manter o núcleo das representações de seu momento histórico.

O contexto vivido é, assim, considerado como o século das incertezas, das fragmentações, das desconstruções e reconstruções, do consumo momentâneo de sensações, o

século das transições e das transformações, onde o projeto da modernidade parece ter se esgotado ou, se caracteriza como insuficiente para solucionar os problemas que assolam a humanidade. Por outro lado, apesar das pretensas transformações ocorridas no que se refere às relações interpessoais, o que é possível também perceber, é uma crescente mobilização para a denúncia das desigualdades e o reconhecimento das diferenças, de grupos minoritários, das mais diferentes culturas.

O desejo de reconhecimento não se faz presente apenas na luta por políticas públicas de reconhecimento das diferenças, mas, e especialmente, num reconhecimento de identidade nacional, no sentido de igualdade de condições. Aqui, pode-se, brevemente citar, quando se refere à atuação dos grupos minoritários, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a luta por terras angariada por indígenas e agricultores, a luta dos negros pela entrada na universidade, dos homossexuais para a garantia de direitos sociais igualitários, a luta de grupos sociais pela sua participação na política de estado, entre outros, que clamam, agora, pelo seu reconhecimento perante a sociedade e pela garantia dos direitos universais.

Acredita Goergen (2005) que estamos vivendo no limiar do surgimento de uma nova consciência, que se traduz por diversos grupos sociais (mulheres, jovens, cientistas, educadores, grupos religiosos, etc.) que fazem ouvir seus alertas de que assim como está indo não pode continuar, fazendo uma reconstrução crítica do mundo e, abrindo novos caminhos, construindo um projeto histórico de mundo comum, rompendo as fronteiras disciplinares e contribuindo para novas visões de mundo e de escola. Desta forma, parece que um número crescente de pessoas está disposto a ressignificar sua existência, questionando a própria significação do sentido da vida na atualidade.

Neste sentido, para ampliar a conceituação da sociedade atual, para a qual também aqui se utiliza o termo 'complexa', faz-se necessário introduzir e discorrer a respeito de alguns pressupostos que a traduzem como tal e que, em dados momentos, serão denominadas de diferentes formas por diferentes autores.

Estas transformações são indicadas, sociologicamente, por diferentes terminologias, como sociedade de risco (U. Beck), capitalismo tardio (J. Habermas), sociedade plural (J. Rawls), modernidade reflexiva (A. Giddens), modernidade líquida (Bauman), sociedade invisível (Innerarity), sociedade tecnológica (P. Lévy), sociedade hipermoderna (G. Lipovetsky), sociedade do individualismo e da tirania da aparência (R. Sennett), sociedade do novo espírito do capitalismo (Boltanski & Chiapello), dentre outras (MÜHL, 2014, p.01-02).

Em sua revisão ao conceito de sociedade de risco, Bauman (2009) critica o otimismo exacerbado com que os sujeitos avaliam a sociedade atual, vendo o risco como uma questão de ordem e, para o autor, isso é exatamente o que a sociedade atual não apresenta, é uma sociedade de risco e, portanto, da desordem, da ambivalência, das incertezas, do imprevisível. O risco pressupõe a ambiguidade nas decisões dos sujeitos, ao que pese perdas e ganhos a partir de uma escolha que depende exclusivamente do indivíduo. Tal sociedade, por sua vez, não é uma opção que pode ser aceita ou recusada conforme a necessidade, ela surge como continuação aos rápidos processos de modernização que não possuem referência alguma acerca de seus próprios efeitos e ameaças. Ser um indivíduo e arcar com as consequências diárias de suas escolhas não é uma questão de querer, mas um decreto do destino. A vida humana se equilibra numa confrontação entre as condições externas e suas escolhas, não havendo assim um controle sobre tais decisões, o que pressupõe o risco e a ambivalência da sociedade complexa.

Dentro de um mesmo patamar de raciocínio, Habermas (2003) afirmou que a modernidade era um projeto inacabado e que a racionalidade deveria seguir em frente com inúmeras correções de rota; para ele, era preciso 'refundamentar' o conceito de verdade a partir do processo comunicativo, ou seja, dialógico e democrático. Dizia ainda que a ética do discurso, assentada sobre pressupostos transcendentais do agir comunicativo, era inerente à convivência do homem e que a verdade se fundamentava na intersubjetividade e não na subjetividade, como preconizava o modernismo e que, por isso, este precisava de revisão. Tal pensador buscou inserir, no plano da racionalidade, o campo ético/prático; questionar o espaço onde se validam as normas e as leis éticas; para ele, a validade de uma norma depende de um processo dialógico, racional e democrático. Em suas palavras, "[...] os cidadãos da sociedade só podem gozar simetricamente sua autonomia privada se, enquanto cidadãos do Estado, fizerem uso adequado de sua autonomia política [...]" (HABERMAS, 2003, p.155).

Na caracterização de Giddens¹² (1991), no que se refere a essa complexidade das sociedades atuais, este considera que vivemos em uma época de finalizações, incitada por sentimentos de desorientação e mal estar, podendo ser conjeturada como o fim da modernidade, ou, simplesmente o fim da história. Acontece que vivemos um período de transição no mundo todo, numa constituição de uma nova ordem e uma nova sociedade e, em

¹² Giddens é um sociólogo britânico nascido em 1938. Foi professor de Sociologia em Cambridge e diretor da London School of Economics and Political Science (LSE). A sociologia de Giddens identifica-se com a teoria da estruturação.

sua busca pela caracterização das sociedades atuais, Giddens (1991) inicia por apresentar três características da, então denominada por ele, *Modernidade Tardia*: a) o *ritmo de mudança*, cuja rapidez na modernidade é extrema, ocorrendo de forma desenfreada; b) o *escopo da mudança*, cuja abrangência, neste contexto atual vivido, tem alcance global; c) a *natureza das instituições modernas*: muitas destas instituições hoje existentes, como o sistema político do Estado-nação, a dependência da produção de fontes de energia e a transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado, não se encontram em períodos históricos anteriores.

Partindo-se desta caracterização, Giddens (1991) introduziu o conceito central de estruturação para tratar da dependência mútua existente entre a *agency* humana (capacidade de realizar coisas) e a estrutura social. *Agency*, para o autor, significa que os seres humanos são dotados de inteligibilidade para intervir nos contextos de ação e possuem condições, mesmo que de modo limitado, para alterar tais contextos.

Estrutura deve ser entendida, ao mesmo tempo, como condição e resultado da ação. Para o autor, as estruturas sociais da atualidade não neutralizam a capacidade de ação do agente social uma vez que, estão estreitamente implicadas na produção da ação humana, já que, fornecem os meios através dos quais os atores sociais agem. Afirma que a globalização se refere a um processo de alongamento em que as conexões estão interligadas, podendo ligar localidades distantes de forma rápida e eficaz.

No entanto, também reconhece que tal fenômeno, em que as relações humanas se tornam esticadas, traduz um fortalecimento das pressões para a autonomia local e pela afirmação da identidade regional. Para ele:

Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1991, p.14).

Analisando-se esta nova perspectiva global, em que um novo cenário se define dentro dos processos de globalização, observa-se que o problema imposto aos sujeitos por esse novo contexto não se refere às inúmeras e diferentes tendências que tentam se inserir na economia globalizada, mas, em escala maior, o problema central está ligado ao tipo de interferência desejada pelos sujeitos e pelas culturas, considerando-se aspectos como, a manutenção da

identidade cultural e a preservação ambiental, duas preocupações que se encontram em evidência. Tais preocupações tornam-se evidentes diante do rápido avanço tecnológico que traz como consequência a perda de identidades culturais pela mistura dos povos e a destruição da natureza, transformada em bem de progresso.

Giddens (2002) observa que, para que entenda-se o universo de eventos que nos cerca e que não compreendemos plenamente, temos de olhar novamente para a natureza da modernidade. Por essa razão, ao invés de estarmos entrando na pós-modernidade estaríamos “[...] alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (1991, p.13). Propõe-se, assim, a levar adiante uma “interpretação descontinuista” do desenvolvimento social moderno. A seu juízo, os modos de vida propiciados pela modernidade nos desvencilharam dos tipos de ordem social tradicionais de um modo sem precedentes. Assim, entende que a modernidade:

[...] rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais (GIDDENS, 2002, p.38).

A busca por tal segurança, bem como, a abertura e a receptividade de um tratamento igual para todos, estão no cerne das reivindicações e das lutas dos grupos minoritários no Brasil, como os negros, os índios, as mulheres, os agricultores, os homossexuais e tantos outros. Essas reivindicações buscam políticas públicas que lhes deem a garantia dos direitos fundamentais, em uma sociedade que, historicamente, manteve sob a ordem primeira uma única cultura, a do homem, branco e europeu.

Giddens (2002) busca na "metáfora do divórcio" as condições necessárias para esta compreensão. Segundo ele, a ruptura do casamento pode ser comparada ao momento atual que vivenciamos – a alta modernidade. O divórcio aponta sempre para uma crise nas vidas pessoais dos indivíduos envolvidos, ao mesmo tempo em que possibilita novas oportunidades para o desenvolvimento e felicidade futuros de cada um dos sujeitos. Ocorre um período de luto, que é a chave para “retomar o controle de si próprio”, na necessidade de “encontrar-se a si mesmo”, condição esta que é imposta pela Modernidade a todos nós. Há nesta transformação, os perigos de se negociar problemas, que pode ser árduo e custoso para todos, como a ansiedade e o refúgio numa espécie de apatia resignada e, no entanto, novas

oportunidades se abrem, como a possibilidade de novos tipos de relações sociais recompensantes, novas iniciativas e mudanças de si mesmas, sendo estas as condições que a *Modernidade Tardia* ou Alta Modernidade nos propõe.

Dando seguimento a essa abordagem analítica interpretativa das sociedades complexas, cabe agora adentrar de forma mais efetiva ao pensamento de Zygmunt Bauman¹³, o qual vem estudando as implicações dos novos paradigmas da Pós-modernidade na formação social. Bauman (2001) alude à ideia de sociedade individualizada, na sequência de Ulrich Beck (2012). Na pós-modernidade, segundo o autor, a luta é individual e exige-se uma formação cada vez mais individualizada, mais complexa, em nível cultural, evidenciando uma sociedade fragmentada, centrada na tese da radicalização da individualização do ser humano.

Empregou a metáfora da *solidez* para caracterizar a modernidade nas primeiras décadas do século XX, visto que, no momento havia-se a necessidade de destruir uma tradição e colocar outra, aparentemente mais sólida, em seu lugar. Já para o século XXI ele destaca esse novo aspecto da condição humana moderna, introduzindo a metáfora da *liquidez*, o que lhe permite ao mesmo tempo em que explica a distinção das duas épocas, caracterizar esse novo contexto, complexo, introduzindo aspectos de fluidez que não fazem mais da ordem sua tarefa primordial. “Fluidez ou liquidez são metáforas adequadas para captar a natureza desta nova fase, nova de muitas maneiras e de diferentes formas” (BAUMAN, 2001, p.09).

A partir da premissa marxista de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”, caracteriza essa nova sociedade moderna contemporânea como líquida, reconhecendo a globalização como um novo tipo de desordem mundial. Segundo o sociólogo, vivenciamos no contexto atual uma situação muito distinta de nossos antepassados, onde passamos por transformações culturais e econômicas que estão conectadas e que se convencionou chamar de globalização. Nas palavras do próprio autor, “A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições” (BAUMAN, 2004, p.322).

¹³ O sociólogo polonês **Zygmunt Bauman** nasceu no dia 19 de novembro de 1925, em Poznán. Ele principiou sua trajetória acadêmica na Universidade de Varsóvia, mas logo foi obrigado a deixar a academia, em 1968, ao mesmo tempo em que sua obra era proibida neste país. Sem muitas perspectivas, o sociólogo abandonou sua pátria e partiu para a Inglaterra, depois de passar pelo Canadá, EUA e Austrália. No início da década de 70 assumiu o cargo de professor titular da Universidade de Leeds, permanecendo neste posto por pelo menos vinte anos. Aí teve contato com o intelectual que inspiraria profundamente seu pensamento, o filósofo islandês Jí Caze. Grande parte de sua obra já foi traduzida no Brasil. Seus livros são povoados por idéias sobre as conexões sociais potenciais na sociedade contemporânea (SANTANA, 2016).

Ainda, em sua caracterização acerca da Modernidade Líquida, expõe estar imbricada a uma vida líquida e a traduz, a partir de uma análise dos elementos sociais que compõe a vida do ser humano, nos seguintes termos:

A “vida líquida” e a “modernidade líquida” estão intimamente lidas. A “vida líquida” é uma forma de vida que tende a ser levada a frente numa sociedade líquido-moderna. “líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007a, p.07).

No sentido acima exposto, o autor adentra na questão da insegurança, gerada por um novo contexto, onde nada se solidifica ou possui consistência por muito tempo, onde desmancham-se rapidamente as rotinas e tradições sustentadas na modernidade. Para Bauman (2007a), as cidades se constituem nos tempos atuais, líquidos, em verdadeiros campos de batalha, onde os poderes globais se chocam com as identidades locais, tendo como resultados, a violência e a insegurança. Para o autor ainda, em um estado reduzido, todos os problemas se tornam globais e, portanto, não admitindo soluções meramente locais.

Em um mundo que se quer globalizado negativamente, na perspectiva de Bauman (2007a), as injustiças moram ao lado dos bilhões de sujeitos a quem diariamente se nega a dignidade humana, o que faz corromper os valores dos indivíduos e os obriga a se adequar as exigências desses tempos líquidos. Destarte, juntamente com a insegurança do presente, se faz a incerteza do futuro, gerando medo e um sentimento de impotência diante das rápidas transformações que fogem ao alcance da compreensão dos sujeitos, se constituindo em uma liquidez desenfreada.

A *Modernidade Líquida*, para Bauman (2001), possui características como a produção e o consumo, não como processos, mas como fins a serem atingidos de forma desenfreada. A lógica consumista do lucro e da acumulação ilimitada traz consigo a descartabilidade tanto do ser humano quanto da própria natureza. “[...] É essa oposição entre *solidez* e *liquidez* que permite a ele explicar a distinção entre o nosso modo de vida moderno e aquele vivido por nossos antepassados” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.32).

O individualismo é vivenciado enquanto necessidade de satisfação dos desejos próprios, porém, não só como satisfação pessoal, mas, sobretudo, para a exposição de uma imagem social criada subjetivamente pelo indivíduo. “Sai de cena o indivíduo produtivo e

entra em seu lugar o colecionador de sensações, impulsionado pela pragmática do comprar” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.35). Não se questiona exclusivamente o fato do consumo de maneira objetiva, mas o modo subjetivo que está tendenciado na forma de consumir. A lógica de descartabilidade, anteriormente citada, está calcada num modelo de desenvolvimento que prioriza o mercado a partir de uma lógica neoliberal despreocupada com as condições e necessidades básicas de toda a população, mas altamente preocupada com a ampliação em grande escala dos padrões de consumo daqueles que possuem tais condições.

Enquanto a modernidade inicial, por Bauman adjetivada de sólida, propunha a durabilidade (ou a longa duração) após derreter os sólidos, agora, tudo é temporário e incapaz de manter a forma. Bauman comenta que vivemos em um tempo mutante no qual as referências – institucionais ou não – que oferecem modelos de conduta estão em fluxo permanente e completamente desreguladas (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.32).

Sendo assim, o importante em uma relação de tal modo estabelecida é o simples consumir e descartar e não satisfazer as necessidades essenciais à sobrevivência do sujeito e a uma vida digna e de qualidade. Em uma lógica neoliberal, o sujeito torna-se também uma mercadoria em larga escala, na medida em que seu trabalho se traduz em valor. O consumo, no entanto, sacia o sujeito em um prazer momentâneo, onde logo após se exaurir tal consumo, o sujeito já pensa em outra forma de consumir, ampliando os seus desejos para outros objetos.

Nos denominados países em desenvolvimento, para Bauman (2007a), há uma única indústria que cresce diariamente, a produção em massa de refugiados, onde o número de vítimas do processo de globalização, sem teto e sem proteção do estado cresce em larga escala, sem que haja tempo hábil para o planejamento, a instalação e a construção de zonas que possam conter esses refugiados. As guerras, por sua vez, são apontadas como um afeito de tal globalização, bem como uma consequência para a amplitude da problemática, ao produzir rapidamente uma grande quantidade de refugiados que tentam melhores condições em outras regiões, fugindo da guerra e somando-se ao número de sujeitos que perdem os meios necessários à sua sobrevivência – terra, casa, cidade, país, família, emprego, posses, bem como, outros meios de referência do cotidiano, necessitando adaptar-se agora em um lugar estranho que também lhe nega muitos desses direitos.

Cotidianamente podem-se verificar alguns países que negam a muitos estrangeiros, problemática que vem sendo atualmente vivenciada, o direito de entrada em seus países, como uma forma de proteção, citando-se dentre as razões: que o número populacional não exceda a

ponto de o estado não ter condições da garantia mínima dos direitos a essas, bem como, evitar consequências mais graves, como o aumento do tráfico de drogas, a disseminação de doenças, a constituição de gangues de criminosos e guerrilhas, dentre outros.

Neste sentido, as sociedades ocidentais, caracterizadas e ‘estruturadas’ tendo por base o capitalismo, desenvolvem-se em um contexto multicultural, composto de identidades diferenciadas e sob o pano de fundo ideológico de uma pretensa homogeneização e universalização, numa tentativa constante de deixar escondidos aqueles “corpos estranhos” que não se enquadram nos padrões sociais. Os mesmos sujeitos que cobram uma menor intervenção estatal na sociedade da *liquidez* acabam por exigir que este intervenha sobre os “corpos estranhos”, deixando-os guardados e bem vigiados, como é o caso das intervenções militares na entrada de estrangeiros, fechando-se as fronteiras, como se os indivíduos pertencentes a outros países fossem esses corpos estranhos e que, portanto, devem permanecer distantes.

A entrada de tais estrangeiros ou o reconhecimento das diferentes culturas influencia diretamente na questão do trabalho, organização de grande valor mercadológico na sociedade complexa e, em uma análise acerca do trabalho, a questão da individualização também se faz presente de forma bastante promissora, merecendo uma reflexão adicional.

Para Sennett (2007), em uma tirania de aparências, não existe no contexto atual uma cultura de cooperação dentro das indústrias ou outros locais de trabalho do ser humano, mas há fortemente, um processo de encenação de ambos os envolvidos no trabalho, visto como uma estratégia de sobrevivência em um grupo. A tão anunciada necessidade de trabalho em grupo, em equipe, de forma que todos possam atuar como agentes do processo, na verdade, se constitui em um princípio organizativo vinculado a uma prática liberal que não se detém a uma análise acerca dos privilégios e poder exercidos por alguns e que coloca os demais em submissão. Este é, para Sennett (2007) o tipo de indivíduo desejado pela nova cultura do capitalismo, um sujeito regulado pelas tramas culturais do consumo.

Já, para Bauman (2001) a relação do trabalho onde o indivíduo sai de um movimento sólido, que lhe garantia planejamento de longo prazo e o fazia angariar permanecer por anos numa mesma empresa, crescendo dentro da própria até sua aposentadoria, cede agora lugar a um movimento líquido, onde as articulações e os desejos do trabalhador são momentâneos, fazendo-o "pipocar" em diferentes trabalhos em um curto movimento, buscando sua satisfação súbita e imediata.

A ascensão ao trabalho ocorre a partir do momento em que o sujeito descobre que, a partir deste, pode obter uma fonte de riqueza e passa então a buscar por formas cada vez mais eficientes de explorar esta. Tal ascensão ocorre na modernidade líquida, visto que, no capitalismo pesado, para Bauman (2001), a relação com o trabalho era duradoura, pois deveria caminhar junto com o sistema, ficando subjugado aos desejos e ordens de outrem e, portanto, o tempo não importaria, visto que, servia a um sistema, conforme já anunciado por Marx (2001), quando analisa as formas de alienação existentes no campo do trabalho no sistema capitalista.

Em um contexto líquido, há uma nova mentalidade que prega o curto prazo e a flexibilidade de alterações, o que gera uma atitude individualizadora, ocasionada pelo risco, pela incerteza acerca do espaço virtual, também pelas incertezas e pela fragilidade das relações estabelecidas dentro do próprio contexto do trabalho. Essa ação individualizadora refere-se também à busca dos sujeitos por objetivos e interesses independentes, individuais, que não necessariamente se relacionam aos interesses da empresa.

No fundo, o trabalho regido pelos tempos líquidos, condensa incertezas quanto ao futuro e o planejamento a longo prazo de ambas as partes, sujeitos e empresa. Em um mundo em que o desemprego assola a vida de inúmeras famílias, ninguém se sente seguro no cargo que atualmente ocupa, pois pode a qualquer momento, ser substituído por alguém que oferece melhores condições. Assim, há a constante necessidade pela satisfação instantânea, como uma maneira de sufocar o sentimento de insegurança e de risco.

A exposição dos sujeitos aos caprichos impostos pelo mercado, no que tange à mão de obra e mercadorias (consumo), promove a divisão de classes e não a unidade, necessária à luta pela democratização dos acessos. Essa divisão incentiva atitudes de competitividade e anula o trabalho em grupo, sobressaindo-se o individualismo egoísta (BAUMAN, 2007a). Nas constatações feitas, verifica-se que há um crescente apelo ao consumo, decorrente das novas técnicas que permitem um aumento exacerbado na produção, bem como, uma maior eficácia aplicada às propagandas, o que, para o autor, demarca a passagem da sociedade da produção para a sociedade do consumo.

Dentro deste patamar de crescimento dos processos de globalização, Zoual (2003) avalia que, os fenômenos do desenvolvimento e da mundialização não podem estar separados do contexto do capitalismo, onde, para o autor, este se constitui em uma teologia do acúmulo, da concorrência e da uniformização que requer respostas e medidas baseadas na diversidade

da humanidade e na autonomia dos sujeitos. Segundo o autor ainda, o modelo único para todos, garantido no contexto da Modernidade, encontra na atualidade seu declínio. Seus fundamentos estão abalados, as tecnologias geram riscos e incertezas, o que impõem a necessidade de novas abordagens e novos caminhos. Nesse sentido, onde novas ideias surgem em um novo contexto, deve-se considerar que há cada vez mais a necessidade de afirmação de identidades pessoais dos sujeitos que se transformam em um ponto de apoio e de inclusão em um mundo complexo e ambivalente que, ao mesmo tempo em que une as culturas e possibilita interconexões, também as afasta e oprime, excluindo aqueles que não possuem forças suficientes para entrar no jogo, carregados das mesmas condições. Essas transformações é que constituem a identidade do sujeito em um contexto complexo.

Segundo Giddens (2002), em contextos pós-tradicionais, não temos, enquanto sujeitos, escolha senão decidir como ser e como agir. É nesse sentido que, na modernidade, o "eu" torna-se um projeto reflexivo, pois onde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades de escolhas. É uma nova constituição social, do risco, das incertezas, da ambivalência, onde ganha força o conceito de “individualização”, onde o indivíduo passa a ser autor de si, diretor e condutor de sua própria vida, construtor de sua autonomia. A responsabilidade do indivíduo cresce já na modernidade e, em maior escala na “Modernidade Tardia” (Giddens), na “Segunda Modernidade” (Beck), ou na “Modernidade Líquida” (Bauman), dependendo dele seu sustento e trabalho.

A anulação das possibilidades de organizar o pensamento, o planejamento e as ações em longo prazo, levam a incertezas e a um certo grau de desmembramento da história política e coletiva, primando-se por lutas individuais baseadas em programações a curto prazo, o que se traduz, muitas vezes, em uma vida fragmentada pela falta de planejamento e de perspectivas futuras, falta de esperança e de utopias. A individualização provocada se dá na medida da busca por novas ações e novos modos de vida em um contexto que se transforma a longos passos.

A palavra “individualização” [...] não significa atomização, isolamento, solidão – o fim de todos os tipos de sociedade – ou desconexão. [...] “Individualização” significa, primeiro, a desincorporação, e, segundo, a reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros modos novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias (BECK *in* BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p.29).

O conceito de Beck (2012) pressupõe a individualização como um processo que não se baseia na livre escolha do sujeito, mas que é algo que lhe é dado pelo novo contexto. Pressupõe um crescente desligamento com as verdades e as certezas da sociedade industrial e encerra o ciclo da compulsão pela busca constante por tais verdades para si e para os outros. No entanto, também exige novas interdependências, impostas por este novo modelo. “A individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva” (BECK *in* BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p.31).

Por isso que a “individualização”, para Beck (*in* BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p.32) significa uma biografia do sujeito do tipo “faça-você-mesmo”, ou seja, tome conta de suas próprias decisões. Essa individualização, no entanto, não significa individualismo, pelo contrário, as relações estabelecidas estão cada vez mais amplamente alargadas em uma interação discursiva complexa. Há, para Beck (2009) um mal entendido entre os conceitos de indivíduo, individualismo e individualização, os quais estão associados a sentimentos e interesses individuais e egoístas. Há que diferenciar o conceito de individualismo ao conceito de egoísmo. O egoísmo é uma atividade pessoal e individualista, de interesse próprio. Já a individualização precisa ser vista como uma ideia, uma ideologia, capaz de embasar princípios da liberdade do indivíduo, que representa seus próprios interesses, mas que reivindica e defende a *polis* democrática em seu direito de ter voz política. Significa, pois, o cultivo do libre arbítrio de todos os seres humanos, sem nenhuma distinção.

No lugar de um individualismo moral, ocupa espaço uma individualização institucionalizada, como resultado da luta histórica das minorias por uma tolerância religiosa e contra um sistema política que lhes nega os direitos fundamentais, civis e humanos de ser cidadão e garantir sua liberdade. “Vista así, la individualización no desemboca em absoluto em la anarquia. Al contrario, representa el sistema de valores y creencias que puede asegurar la unidad moral por encima de las fronteras y los blindajes nacionales” (BECK, 2009, p.103).

Tal individualização, por sua vez, desencadeia uma série de outros fenômenos que marcam profundamente a sociedade complexa. Um destes fenômenos, refere-se à uma subjetividade política, que acontece dentro e fora das instituições. Cada vez mais se pode visualizar os grupos tomarem o poder politicamente, contra a resistência dos partidos estabelecidos. É o que Beck (2012) chama de subpolítica, caracterizada por uma rebelião dos indivíduos da vida real contra um sistema que, aparentemente, exercia um controle sobre os sujeitos em tempos não muito distantes. A individualização traduzida na política, ou na

subpolítica, não se traduz em desengajamento ou falta de interesse nas transformações, no entanto, nas palavras de Beck (*in* BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p.41),

[...] surge um engajamento múltiplo contraditório, que mistura e combina os polos clássicos da política de forma que, se pensarmos nas coisas em relação à sua conclusão lógica, todo mundo pensa e age como um direitista ou um esquerdista, de maneira radical ou conservadora, democrática ou não democraticamente, ecológica e antiecológicamente, política e não politicamente, tudo ao mesmo tempo. Todos são pessimistas, pacifistas, idealistas e ativistas em aspectos parciais do seu ser. Entretanto, isso só significa que as clarezas atuais da política – direita e esquerda, conservador e socialista, retraimento e participação – não são mais corretas ou efetivas.

Nesse sentido, as transformações ocorridas no campo da política vêm de tal forma que as mudanças radicais ocorrem com novos pontos de partida, não inteiramente conscientes. Assim, para Beck, se traduz em subpolítica quando abre espaço para que agentes externos ao sistema político apareçam no cenário do planejamento social. É a sociedade da ambivalência, onde os opostos são frequentemente experimentados ao mesmo tempo. A democracia, neste sentido, ainda é crucial, pois os grupos existentes na área da subpolítica fazem reivindicações divergentes e têm interesses distintos.

Cabe ressaltar ainda, que, num sentido de análise política, Sennett (2007) se utiliza dos mesmos artifícios que usa para definir o sujeito dentro de um contexto de consumo, adotando-se na política, o termo, consenso político. Para o autor, a mesma trama que produz subjetividades no consumo de mercadorias remete-se às atitudes voltadas à política e aponta assim, cinco atitudes pelas quais o consumidor-espectador-cidadão é produzido em direção a um estado de passividade na cultura do novo capitalismo.

A primeira maneira está na produção das plataformas políticas, que são construídas de forma aproximada com as plataformas de produtos. A segunda maneira está na ênfase atribuída às diferenças, ancorada em práticas políticas articuladas aos jogos do *marketing*. A terceira maneira mostra que a produção das políticas é marcada pela impaciência na obtenção de resultados, de modo que tendem a ignorar as necessidades humanas. A quarta maneira está no crédito atribuído às políticas de fácil utilização, mais cômodas. A quinta e última maneira apresentada pelo sociólogo é a aceitação constante dos novos produtos políticos em oferta, ocasionada pelos problemas de confiança em relação aos partidos políticos, assim como pelo prevalecimento das ideias de curto prazo em matéria dos processos políticos.

No sentido que toma a sociedade complexa na atualidade, conforme até aqui redeseñhada por inúmeros autores, esta afeta intrinsecamente a vida individual dos sujeitos em um contexto que se faz reflexivo.

[...] a reflexividade e a impossibilidade de controle do desenvolvimento social invadem as sub-regiões individuais, desconsiderando jurisdições, classificações e limites regionais, nacionais, políticos e científicos. No caso extremo, quando se trata de enfrentar as consequências de uma catástrofe nuclear, não há mais a possibilidade de alguém ser não participante. Inversamente, isto também implica que todos os que estão sob esta ameaça são necessários como participantes e parte afetada, e podem parecer igualmente autorresponsáveis (BECK *in* BECK; GIDDENS; LASH, 2012, p.25-26).

Conforme o exposto por Beck (2012) visualiza-se claramente uma ambivalência constante no que tange também ao processo de individualização do sujeito, nas decisões a serem, por estes, tomadas, os quais, ora possuem a autonomia da tomada de decisão em suas mãos, ora precisam conviver com as consequências de uma transformação social que impede uma escolha e exige uma participação social. Toma-se o conceito de Beck (2012) dentro de um patamar de inovação no que se refere ao processo de individualização, em especial no que tange às transformações provocadas pela modernidade reflexiva dentro de um patamar das relações humanas e, por consequência, na constituição do sujeito que se faz dentro de um novo contexto, reformulado de incertezas e riscos.

Quando a globalização parece ter dado frente à disseminação da competitividade entre os povos, da luta pela sobrevivência, da exploração de mão-de-obra e dos estímulos às inimizades, há um consequente processo de individualização. O indivíduo busca uma nova formatação de sua identidade para se encaixar ao novo contexto, quer sua plena realização e autoafirmação, quebrando os vínculos e as relações duradouras com as pessoas, com o trabalho e com o meio.

Em uma análise de forma geral do contexto complexo vivenciado atualmente, pode-se constatar que, o atual modelo econômico que se instaurou está pautado na premissa que quanto mais é melhor, ou seja, a base para se chegar à riqueza seja ela individual ou na forma social, era aumentar a eficiência com ganhos elevados e aquisição de bens materiais. No entanto, tal modelo tem produzido a insatisfação dos sujeitos e a destruição da natureza, desencadeando um processo cada vez maior de construção da desigualdade social, cada vez mais inseguranças e riscos e uma crise ecológica desenfreada, cuja solução já foge ao alcance

dos sujeitos, o que vem os preocupando seriamente. Segundo Mühl (2014), com a emergência da *Modernidade Tardia* e com os problemas que surgem a partir do predomínio de uma racionalidade instrumental, levam a uma ressignificação de alguns elementos na contemporaneidade.

[...] a natureza está perdendo a aura de generosa mãe natureza e de ser uma fonte inesgotável de recursos capaz de suprir todos os desejos de uso e consumo dos seres humanos; o indivíduo percebe-se cada vez mais dependente de fatores que lhe são externos e sob o controle de mecanismos que escapam a sua capacidade de decisão e deliberação; a cultura perde sua condição de expressão do espírito objetivo e se rende ao processo da multiculturalidade (MÜHL, 2014, p.04).

No entanto, afirma Mühl (2014), tais transformações não necessariamente devam ser vistas e avaliadas de forma negativa, sendo que, possuem um caráter diferenciado e, por vezes, paradoxal, mas que podem revelar avanços no que tange a autonomia e a emancipação humanas, visto que, provocam o desencantamento do mundo e o desenvolvimento de uma nova racionalidade humana.

Assim sendo, as mudanças que vêm ocorrendo no contexto das sociedades complexas encontram-se intimamente interconectadas umas às outras, as quais criam um novo ambiente, levantando uma gama de novos desafios às atividades desenvolvidas pelos sujeitos, individualmente. Assim sendo, a constituição da identidade do sujeito requer certa reflexividade, contornando diariamente os estilos e formas de vida a partir dos reclames e das necessidades das transformações ocorridas no contexto da sociedade complexa. Somente será possível se pensar em um aproveitamento significativo das transformações atuais e dos avanços da sociedade complexa, a partir de uma nova constituição da identidade do sujeito.

1.2 A constituição da identidade do sujeito no contexto das Sociedades Complexas

Com a queda das verdades absolutas e, em especial, com o processo de destradicionalização advindos da Modernidade, coloca-se em pauta no contexto atual a questão da formação da identidade do sujeito, que prima pela individualização imposta pelo contexto social vivido. Nas palavras de Bauman (2001, p.47),

A individualização chegou para ficar, toda elaboração sobre os meios de enfrentar seu impacto sobre o modo como levamos nossas vidas deve partir do reconhecimento desse fato. A individualização traz para um número sempre crescente de pessoas uma liberdade sem precedentes de experimentar – mas traz junto a tarefa também sem precedentes de enfrentar as consequências. [...].

Apesar desta visão de sujeito soar um tanto perturbadora, devido ao seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo o autor, ela tem características positivas, pois se, de um lado, desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos, dentro de uma mesma perspectiva de individualização, já caracterizada por Beck (2012).

Para tanto, em sua concepção de identidade do ser humano pós-moderno, suscita estarem estas em declínio, dadas as condições atuais, onde a sociedade não se faz determinada, mas em constante movimento e transformação, criando novas identidades invariavelmente. Analisa, pois, uma mudança no conceito de identidade e do próprio sujeito, não sendo possíveis afirmações conclusivas acerca de ambos. O autor ainda chama esta mudança de “modernidade tardia”, termo também utilizado por Giddens (2002) e já aqui apresentado.

Tanto Beck (2012) quanto Giddens (2002) deixam claro que, com a chegada da *Modernidade Tardia* ou reflexiva, como tratada por eles, vive-se, enquanto sujeitos, a primeira modernidade que se traduz como plenamente pós-tradicional, ou seja, que rompe com as tradições até aqui mantidas e reverenciadas. Por tradição, Giddens entende que, sua principal característica tem a ver com a natureza da verdade. Nas sociedades tradicionais, os “donos” do conhecimento possuíam as verdades absolutas e eram seus guardiões. Em uma sociedade pós-tradicional, as verdades absolutas não mais se constituem em pilares centrais, pois ela é proposicional, em um contexto que sobrevive de rápidas e profundas transformações a todo o momento.

Neste contexto de profundas transformações, Almeida, Gomes e Bracht (2009, p.45), ao exporem acerca de tais perspectivas que incidem num novo contexto, afirmam o quão desafiante é se colocar em uma sociedade que não possui a preocupação de uma ordem sólida, estável, de longa duração, dadas as difíceis condições de agir em uma situação moderno-líquida.

[...] Se a sabedoria pós-moderna revela-se muito útil e atraente quando contraposta aos marcos referenciais da sociedade ordenada e sólida, torna-se desafiante quando a situamos no seio de uma sociedade não mais interessada na construção da ordem e de sólidos com perspectiva de longa duração. Em outros termos, se a postura pós-moderna oferece mais sabedoria, a situação moderna líquida torna mais difícil agir segundo essa sabedoria.

Essa nova forma de individualização aqui citada não requer um pensar outras épocas com a inexistência destes, mas pensar o contexto atual, com uma forma diferente de individualidade, com características mais expressivas e radicalizadas, na qual se fundamenta um novo conceito de sujeito. Para Bauman (2001), o sujeito vive uma atividade incessante de “individualização” dentro de uma rede social que muda constantemente, precisando o sujeito também adaptar-se a cada nova mudança.

[...] A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade”. E assim o significado da “individualização” muda, assumindo sempre novas formas – à medida que os resultados acumulados de sua história solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazem surgir novos prêmios no jogo. A “individualização” agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna – os tempos da exaltada “emancipação” do homem da trama estreita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias (BAUMAN, 2001, p.39-40).

Tem sido chamada a atenção para o fato de que, na sociedade atual, o que move as pessoas é cada vez mais ter uma vida própria, a qual se traduz em ter dinheiro, trabalho, poder, adquirir e acumular bens, ter um amor ou uma crença religiosa, os quais sendo objetivos importantes revelam-se pouco satisfatórios enquanto modos de realização pessoal, mas que se constituem em processos de individualismo fundamentados em uma cultura ocidental (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2012). Isto não significa, contudo, reconhecer o primado da autonomia individual tal como professa o pensamento liberal desde o Iluminismo.

Beck (2012) avalia que a noção de indivíduo e de individualização na modernidade estava fundamentada numa visão de sujeito autônomo e livre. Esta autonomia, no entanto, se deu de forma parcial, visto que, se estabelece uma ordem social estruturada por relações de classe e sob princípios do Estado-nação, a individualização passa a se tornar uma adaptação a estas condições. Reconhece que a modernidade teve seu mérito, de produzir uma concepção de individualização mais flexível, no entanto, vê que somente na segunda modernidade, a

reflexiva, que este conceito se radicaliza e há uma maior exigência de readaptação do indivíduo, se convertendo, assim, na estrutura da sociedade como tal (MÜHL, 2014).

Como reconhece Bauman (2001), a individualização é antes o resultado de um destino, ou seja, ninguém pode escapar dela. Mesmo quando as pessoas não têm consciência disso, as condições de existência social criam as circunstâncias sem que os sujeitos percebam. A individualização refere-se ao processo de estabelecimento de relações sociais que primam por rápidas transformações conforme os reclames da sociedade. Ou seja, o modo como a globalização possui os efeitos de risco não ocorre de forma linear, há um conjunto complexo de processos movidos por inúmeros fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Destarte, o processo de individualização é a manifestação do indivíduo frente a estas transformações do cotidiano, em que assentam a sociedade complexa.

Beck (2009), dentro de um patamar de relações, afirma que a globalização incide aos sujeitos a busca por novas perspectivas e, portanto, também de novas crenças e valores, onde criam “*el dios personal*”, porque já não se encaixam cegamente em apenas uma religião. Para ele, no entanto, o fato de o sujeito estar comprometido a uma igreja não necessariamente exclui as outras, mas podem complementar-se. A adesão individualizada à igreja adota formas tão contraditórias que não existe um modelo padrão de relação estabelecida com a religião. A ideia do “*el dios personal*” incide sobre a questão da sacralidade do indivíduo, base da individualidade e que significa que o homem se tornou um Deus para o homem, atendendo ao princípio de sua semelhança com o próprio Deus.

La posmodernidad religiosa parte de que la elección entre verdades es intelectualmente imposible de fundamentar y por lo tanto puede y tiene que hacerse pragmáticamente (y además desde el punto de visto de lo que es bueno para mí. Verdad, belleza, bien y amor están *in the eye of the beholder* (en el ojo del que mira)). De ahí que la pamanera: la fluidez cultural, subjetiva de las convicciones religiosas, socava aquella mínima certeza que los individuos necesitan para configurarse una identidad personal como fieles que tienen que asumir responsabilidades en todos los ámbitos sociales (BECK, 2009, p.141).

Para Beck (2009), a invenção de um Deus pessoal é o núcleo da revolução luterana, de onde o indivíduo busca a conquista de sua liberdade de fé subjetiva contra a ortodoxia da igreja católica. No contexto atual, esta criação de um Deus pessoal requer, antes de qualquer coisa, a libertação do indivíduo das amarras de uma instituição que dita as regras e sua permanente busca por um equilíbrio em uma sociedade que enfrenta riscos e mudanças

constantes. Passamos de uma sociedade marcada pelo cristianismo a uma outra mais aberta e diversificada, o que não necessariamente significa falta de fé, mas uma maneira diferenciada de vislumbrar e buscar a fé, a partir dos princípios do Deus pessoal.

Para Giddens (1991), o sujeito da *Modernidade Tardia* precisa enfrentar riscos que gerações anteriores não tiveram que enfrentar. A cultura do risco pode ser definida pela incontabilidade da produção do conhecimento, traduzida numa excessiva bagagem de informações que nos deparamos diariamente, e pela desorientação ou reflexividade que essa falta de controle provoca nas práticas sociais. Analisa os fenômenos resultantes desse tipo de sociedade e procura não só destacar o aumento da reflexividade nas práticas sociais, o que ele traduz como uma maior autonomia dos sujeitos, mas também chama a atenção para a necessidade de se tentar definir melhor o tipo de sociedade que estamos construindo.

A sociedade pós-tradicional a que Giddens (*In* BECK, GIDDENS e LASH, 2012) refere-se, constitui-se, ao mesmo tempo, em um ponto final e no início de uma nova experiência social, uma experiência de sociedade com espaço indefinido, onde os elos e as ligações sociais devem ser construídos e não herdados de gerações passadas, constituindo-se, portanto, em uma jornada tão difícil quanto promissora de grandes recompensas para a constituição da identidade do sujeito. É, portanto, considerada a primeira sociedade global.

Em razão do rápido avanço das comunicações eletrônicas e dos transportes nas últimas décadas, os padrões do tradicionalismo se tornam invadidos, em um mundo onde agora ninguém mais é forasteiro. A tradição, nesse passo, somente persiste na medida em que se tornam passíveis de justificativas e auxiliam, criam formas alternativas de fazer as coisas na sociedade pré-moderna. O passado não pode ser apagado, mas reconstruído.

De fato, o rompimento, ainda que parcial, da ordem tradicional, ao mesmo tempo em que promove certa autonomia pessoal, retira também a sensação de firmeza das coisas, podendo constituir-se em grande fonte de ansiedade para o indivíduo, ou seja, as certezas que obtinha, os padrões que seguia, os moldes que regiam a vida em sociedade, não são mais válidos para o novo modelo social, tendo assim que encontrar novos meios, adaptar-se à nova realidade, desincorporar e reincorporar suas “tradições” dentro de um novo modelo que emerge (GIDDENS *in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012).

Esse período é envolvido por ameaças e incertezas pertencentes às condições gerais de existência humana e social. A reflexividade da modernidade, considerada pelo autor uma das maiores influências sobre o dinamismo das instituições modernas, permite vislumbrar de que

forma a modernidade, fenômeno global de longo alcance, altera a natureza da vida social cotidiana. Nas condições da alta modernidade, sensações de inquietude e ansiedade podem se infiltrar na experiência cotidiana dos indivíduos, pois a identidade torna-se frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização provoca (GIDDENS *in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012).

Todas essas influências de um mundo globalizado interferem na vida humana, na vida em sociedade e principalmente em nosso cotidiano, desde o consumir até o relacionar-se. Giddens (2012) observa ainda que há um duplo impacto neste contexto da globalização e da destradicionalização, pois com elas diversos aspectos da vida cotidiana ficaram esvaziados, tomando lugar a tecnologia e outros aspectos modernos.

De acordo com Beck (2009), a individualização gera as próprias condições institucionais que trazem riscos ao indivíduo, separando-os das seguranças antigamente conquistadas. Ao se considerarem como “*el dios personal*” e tomarem essa forma como parâmetro ao seguimento de suas vidas, perdem-se o acesso aos direitos básicos e aos recursos oferecidos pela modernidade, tornam-se, ao mesmo tempo, donos de si e excluídos da sociedade. Não é uma questão de desaparecimento de uma religiosidade, mas a conveniência de encontrar um novo formato, uma nova linguagem para explicar os acontecimentos da era complexa, perante o esgotamento das verdades absolutas também impostas pela igreja. É a transformação do sistema que emerge sobre todas as esferas, dando espaço às diversidades.

O valor normativo das tradições é substituído por regulamentações meramente institucionais que, possibilitam maiores escolhas aos indivíduos, ao mesmo tempo que exige destes um maior esforço de organização e autonomia, bem como, o total controle sobre as consequências de suas escolhas, cujos efeitos são desconhecidos. A gestão da vida, imposta por exigências da nova sociedade torna-se, neste sentido, experimental e arriscada.

Neste aspecto da individualização enquanto uma maior autonomia do sujeito, Bauman (2001) chama a atenção para um aspecto, qual seja, a desintegração dos processos de cidadania, acarretada pelo atrofiamento do espaço público. Na busca por legitimidade dos indivíduos enquanto tais há um excesso de preocupação consigo mesmo e com suas preocupações, deixando o espaço público a mercê de tais consequências.

Esse novo individualismo, a que Beck (2009) caracteriza como individualismo institucionalizado, representa assim uma grande e avassaladora ameaça para as solidariedades sociais. Ao centrar no indivíduo toda a sua ação, o Estado contribui decisivamente para o

desaparecimento das velhas solidariedades estabelecidas entre os indivíduos, bem como, para a omissão de uma ação voltada às famílias, aos grupos e às comunidades. As responsabilidades e a obrigação mútua dos indivíduos entre si vão diluindo junto com aspectos relacionados à cidadania, constituída enquanto princípio democrático de direitos e obrigações face ao Estado, se constituindo o sujeito, cada vez mais individualizado.

Perpassando as ideias de Beck, Giddens e Lash (2012), modernidade reflexiva é um termo utilizado por ambos para definir a sociedade pós-moderna ou contemporânea, aqui tratada como sociedade complexa. A ideia de pós-modernidade, para os autores, carrega em si uma ambiguidade relativa: de um lado, o fim de uma época e de outro, um novo começo. Os autores põem em debate pontos em comum do pensamento destes, enraizada na discussão acerca do novo contexto vivido. O primeiro ponto que se apresenta trata-se desta reflexividade, a qual, embora compreendida de maneiras diferentes, é um dos temas mais importantes de suas análises.

Acerca da modernização reflexiva, Beck (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.13) expõe que, em razão do inerente dinamismo da sociedade atual, esta consequentemente está terminando com alguns aspectos que encontravam-se, anteriormente, fortemente afixados, tais como, “[...] suas formações de classes, camadas sociais, ocupação, papéis dos sexos, família nuclear, agricultura, setores empresariais e, é claro, também com os pré-requisitos e as formas contínuas do progresso técnico-econômico”.

Já para Bauman (2007a), os tempos líquidos constituem uma dicotomia social, onde há uma distância cada vez maior entre os mundos de duas categorias que se distinguem no contexto social. A primeira é aquela onde fazem parte os sujeitos que possuem acesso à todos os bens e condições de se conectar à comunicação global, fazendo parte de uma rede de convenções e conexões que envolvem o mundo inteiro. A segunda, porém, é representada por sujeitos que não possuem acesso total aos bens e serviços sociais, ficando à margem da globalização e assim, recorrendo, na maioria das vezes, à sua própria identidade, de base étnica, para defender a garantia dos seus direitos. Ou seja, independente das evoluções sociais por que passamos, as divisões de classes acabam por se constituir em um marco ao longo da história e, apesar das mudanças de formas e organização, continuam a existir e, em um patamar cada vez maior.

Os sujeitos pertencentes à elite social e econômica do país, cada vez mais se isolam em locais onde possam buscar segurança e conforto para manter seus privilégios, sem

dependem das condições e das ações no estado, quando, no entanto, sempre que possível, exploram o Estado de forma extrema, mesmo que sem necessitar deste. Já, os sujeitos pertencentes à camada menos favorecida, aqui, sem qualquer outra opção, são obrigados a depender deste Estado que, em sua maioria, também não dá conta da batalha pela sobrevivência de tais indivíduos, que ficam segregados à margem de uma sociedade, arcando com todo e qualquer tipo de violência contra a vida e contra sua dignidade enquanto ser humano.

Esta concepção, por sua vez, remete aos conceitos apresentados por Marx (2001), onde para ele, uma das vitórias do capitalismo é justamente a produção de novas ordens sociais, em que, quem dissolve os próprios contornos da sociedade não é a luta de classes, mas a consequência da modernização imposta. Assim, supõe-se que,

[...] modernização reflexiva signifique que uma mudança da sociedade industrial – ocorrida sub-repticiamente e sem planejamento no início de uma modernização normal, autônoma, e com uma ordem política e econômica inalterada e intacta – implica a radicalização da modernidade, que vai invadir as premissas e os contornos da sociedade industrial e abrir caminhos para outra modernidade (BECK *in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.14).

Mediante a reflexividade, portanto, o risco torna-se central por várias razões, visto que por meio do avanço da ciência e da tecnologia surgiram novas situações de incerteza, diferentes das existentes em décadas anteriores. A ciência e a tecnologia proporcionam à sociedade muitos benefícios. Entretanto, criam riscos que são imensuráveis. Não temos conhecimento quanto aos riscos que corremos com os alimentos modificados geneticamente ou com as tecnologias nano, por exemplo, o que se traduz numa demasiada incerteza para com aquilo que, enquanto sujeitos, consumimos.

No mundo globalizante, os riscos ecológicos também ameaçam o ser humano de inúmeras formas, sendo uma das principais preocupações o aquecimento global e o aumento da camada de ozônio. O progresso do conhecimento e a intervenção humana sobre a natureza ao invés de assegurar a certeza e o controle, implementou a dúvida e a imprevisibilidade.

No decorrer do século passado e início deste, cada vez mais a evolução tecnológica trouxe inúmeros benefícios a toda a população, causando um bem estar à sociedade, traduzido em um maior acesso aos bens e a comodidade de tal acesso. Por outro lado, o acesso a tais tecnologias impõe necessária a exploração dos recursos naturais existentes no planeta de forma exacerbada, sem que haja a possibilidade de reposição destes em tempo hábil e

adequado, fator que traz como consequência a degradação do meio ambiente, o que, por sua vez, coloca também em risco a vida humana e de outras espécies. Esta relação estabelecida entre o homem e o ambiente provocou perdas irreparáveis, que jamais poderão ser revertidas e, portanto, os riscos são reais e devem ser assumidos.

Ao contrário dos riscos ocorridos no passado, que possuíam uma previsibilidade de causas e efeitos já conhecidos, os riscos da sociedade complexa são incalculáveis e de implicações indeterminadas. Cabe ressaltar, porém, que os riscos existentes fazem são oriundos da relação do sujeito com o mundo, onde nenhuma das mudanças pode ser considerada descontextualizada, sem uma relação de causalidade, tendo-as somente como fenômenos naturais, quando se referem à evolução de uma sociedade e, portanto, há uma relação preexistente entre a sociedade de consumo e o mundo natural.

Em contextos passados, as experiências vivenciadas dos riscos não eram tão abrangentes e profundas como têm se caracterizado nas últimas décadas. As situações de risco da sociedade atual são qualitativa e quantitativamente mais rápidas e em maior escala e intensidade que as anteriores, dissolvendo-se facilmente. Cabe ressaltar que são inúmeras as questões que colocam em risco a sociedade complexa, não sendo somente questões ambientais ou de saúde, mas uma série de transformações que afeta diretamente o ser humano, quais sejam, mudanças nos padrões de emprego que geram cada vez mais instabilidade e insegurança, perda da tradição e das referências de constituição da identidade do sujeito, mudanças nos padrões familiares tradicionais, com uma nova estruturação familiar, bem como, alteração nas relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto atual, o que se traduz no "risco" do novo.

Nesse sentido, há uma profunda necessidade de uma nova constituição do sujeito, de uma forma autônoma e participativa, que possua reflexividade e capacidade de transformar-se e de tomar decisões a partir das rápidas transformações que ocorrem diariamente no contexto social. No entanto, tal autonomia pode ganhar duas facetas dentro de uma mesma perspectiva, vindo a se constituir enquanto mecanismo de controle neoliberal ou, se adquirida como um princípio democrático, estar a serviço da emancipação dos sujeitos, a qual aqui defendemos como uma possibilidade de transformação dentro dos contexto social e educacional.

A autonomia visualizada na atualidade é a que o mercado liberal requer, uma autonomia ideológica contrária ao individualismo institucionalizado, de que tratam Beck e Beck-Gernsheim (2012). A autonomia numa perspectiva neoliberal encontra-se pautada

dentro de uma ideia de progresso industrial e econômico, em que todos os sujeitos possuem incutidos em suas mentes que tal desenvolvimento é útil para todos e que, portanto, depende de todos, que farão sua parte sem que haja necessidade do empregador de fiscalizá-lo ou vigiá-lo, visto que, sua autonomia, caracterizada como falsa liberdade, lhe dá a garantia de um serviço bem executado, para o bem e o crescimento de todos. Nesse sentido, é preciso estar alertas para as consequências e riscos que tal concepção de autonomia, calcada por um modelo ideológico neoliberal, nos impõe.

Nessa perspectiva de mercado competitivo, em uma visão de fundo neoliberal, Sennett (2007) declara que, em um contexto que prima pela lucratividade das ações, este têm dado ênfase à questão do talento individual dos sujeitos, questionando-se acerca da tradução de tal talento em valor econômico, criando-se um espectro da inutilidade dos indivíduos. Para o autor, o espectro da inutilidade está fortemente ligado com a educação e a formação (*bildung*) das pessoas.

Na cultura do novo capitalismo, são três as forças principais que moldam o espectro da inutilidade: “[...] a oferta mundial do trabalho, a automatização e a gestão do envelhecimento” (SENNETT, 2007, p.65). A oferta mundial do trabalho remete às possibilidades do mercado de buscar talentos baratos. A automatização remete à emergência contínua de novas tecnologias. A gestão do envelhecimento está na necessidade de formação/capacitação nas empresas.

Essa constante busca pela produção de algo novo, traduzida por competência, vincula-se tanto ao setor público quanto ao privado, produzindo uma ambivalência entre capacitação e inutilidade, o que faz com que Sennett (2007) amplie sua análise acerca dos talentos individuais sob a forma de meritocracia, ou seja, pelos benefícios de recompensa dados a uma pessoa pela qualidade de seu trabalho. Em instituições voltadas ao curto prazo, como no novo capitalismo, emerge a noção de meritocracia.

Sob o modelo da meritocracia, ocorre uma equiparação entre talento e mérito, na medida em que, nesse modelo, o talento é visto como aptidão potencial, que pode ser traduzido em autonomia, em que o sujeito dá o melhor de si na produção do seu trabalho, pelo reconhecimento meritocrático posterior. "As empresas pioneiras e as organizações flexíveis precisam de pessoas que possam adquirir novas competências e não de se agarrar a velhas competências" (SENNETT, 2007, p.82).

Em suma, argumenta que, nessas instituições, a gestão dos talentos é marcada pelo jogo ambivalente entre meritocracia e a capacidade potencial. Neste sentido, retrata que,

Uma organização cujos conteúdos mudam constantemente exige uma mobilidade mental para resolver problemas; implicar-se profundamente em qualquer problema particular seria disfuncional, pois os projectos acabam tão bruscamente como começam. O analista de problemas capaz de passar de um tema para outro, cujo produto é a possibilidade, parece melhor sintonizado com as instabilidades que regem o mercado mundial. O talento social que requer uma organização flexível é a capacidade para trabalhar bem em equipas de curta duração, quer dizer, com outros que não temos tempo para conhecer bem. Cada vez que a equipa é desfeita e se entra num novo grupo, o problema está em pôr-se a trabalhar o mais rapidamente possível com esses novos companheiros de trabalho. Posso trabalhar com qualquer pessoa, é a fórmula social da capacidade potencial. Pouco importa quem é o outro – nas empresas de mudanças rápidas, isso não pode ter a menor relevância. A competência pessoal reside na cooperação, independentemente das circunstâncias (SENNETT, 2007, p.89).

Ainda, em um contexto de mercado, aparece a questão do consumo que bate fortemente com as práticas contemporâneas dos sujeitos. O sociólogo argumenta que as práticas contemporâneas ligadas ao consumo se movimentam sob uma "paixão autoconsumidora" (SENNETT, 2007, p.96), ou melhor, uma paixão que se extingue em sua própria intensidade, ocorrendo uma imaginação mais vigorosa na antecipação, que se debilita com o uso.

A multiplicação cada vez mais exagerada das práticas de consumo na atualidade, afasta o indivíduo do entendimento crítico das necessidades reais deste consumo, que o posiciona como um simples produtor de exclusões sociais e passa, de maneira mais sutil, à produção de marcas que atribuem poder e potencialidade ao objeto a ser comprado. A ideia de regulação, no entanto, não encaminha para imposições ou violências a um indivíduo passivo, uma vez que ele é ativo nas tramas culturais do consumo do novo capitalismo, ou seja, possui poder de decisões, mesmo que, regulado pela lei da oferta mercadológica.

Nestes termos, Bauman (2009, p.35) relaciona a felicidade dos indivíduos à conquista de bens e, afirma ele: “[...] el camiño hacia la felicidad passa por la tienda y, cuanto más exclusiva sea, mayor es la felicidad alcanzada. Alcanzar la felicidad significa adquirir cosas que otras personas no tienen la oportunidade ni la perspectiva de adquirir”.

Neste sentido, as relações sociais estabelecidas por sujeitos ligados a uma prática neoliberal consumista, também muda de versão, passando a se constituir em relações de interesses sociais, onde os elos estabelecidos, de forma rápida e momentânea se traduzem em

elos de interdependência para a satisfação de seus próprios interesses. Giddens (2012), afirma que, em uma sociedade global, os elos sociais necessitam ser feitos e não herdados do passado, se constituindo em novas formas de interdependência, necessárias à vida nesse novo contexto.

Considerar o *narcisismo* – ou até o *individualismo* – como o âmago da ordem pós-tradicional é um erro – certamente em termos dos potenciais que ele contém para o futuro. No domínio da vida interpessoal, estar aberto para o outro é a condição da solidariedade social; em uma escala mais ampla, a oferta da “mão da amizade” em uma ordem cosmopolita global está eticamente implícita na nova agenda [...] (GIDDENS in BECK, GIDDENS E LASH, 2012, p.165).

Ainda que este rompimento da ordem tradicional promova certa autonomia ao indivíduo, por outro lado, retira-lhe a sensação antes garantida da continuidade dos processos, da firmeza das coisas, podendo assim, constituir-se em grande fonte de ansiedade para o indivíduo que, possuía anteriormente todas as certezas, além de padrões de vivências, de moldes a serem seguidos. Esses padrões, os quais regiam a vida em sociedade, não são mais válidos no contexto atual vivido e, cabe ao indivíduo, encontrar novos meios, adaptar-se à nova realidade, desincorporar e reincorporar suas “tradições” no novo modelo que emerge (BECK, GIDDENS e LASH, 2012).

Esse período é envolvido por grandes incertezas pertencentes às condições gerais de existência humana e social. A reflexividade da modernidade, considerada pelos autores como uma das maiores influências sobre o dinamismo das instituições modernas, permite vislumbrar de que forma a modernidade, fenômeno global de longo alcance, altera constantemente a natureza da vida social cotidiana. Nas condições da alta modernidade, sensações de inquietude e ansiedade podem se infiltrar na experiência cotidiana dos indivíduos, onde a identidade torna-se frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização reflexiva provoca (BECK, GIDDENS e LASH, 2012).

Giddens (1991, p.45) conceitua reflexividade do modo como segue: “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. Para tanto, o autor considera como umas das principais características da *Modernidade Tardia*, como prefere chamar, a radicalização da reflexividade, onde cada vez mais as práticas sociais são revisadas mais rapidamente sob a luz de conhecimentos – estes, agora, produzidos mais rapidamente e em maior quantidade

(informações). Essa radicalização da reflexividade torna a *Modernidade Tardia* ainda mais imprevisível, e impede qualquer possibilidade de ordenamento racional da sociedade e do meio ambiente. Os sistemas peritos atuam como um dos principais meios por onde atua essa reflexividade, e são, na busca por oferecer soluções especializadas para os problemas, um gerador de novos problemas, pois:

[...] quanto mais um problema é colocado em foco, tanto mais as áreas circundantes de conhecimento se tornam embaraçadas para os indivíduos que delas se ocupam, e tanto menos é provável que eles sejam capazes de antever as consequências de sua contribuição para além da esfera particular de sua aplicação (GIDDENS, 1991, p.35).

O risco e a confiança e seus diversos opostos, devem ser, na sociedade complexa, analisados de forma conjunta. Em uma sociedade de risco, os mecanismos de confiança se deslocam e tomam novas formas no que se refere às relações pessoais e sociais dos sujeitos. Neste sentido, há que se ter em conta que, em um momento complexo, a reflexividade pode tomar duas formas distintas, como afirma Giddens (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.278),

Em algumas circunstâncias, a reflexividade que está germinando é emancipatória. Em outros aspectos, e em uma diversidade de contextos, ela produz o contrário: uma intensificação da estratificação. [...] A liberdade crescente para alguns geralmente implica maior opressão para outros – ou é mesmo sua causa.

Na modernização reflexiva surgem os riscos e inseguranças sociais e culturais, segundo Beck (*In* BECK, GIDDENS e LASH, 2012). Esses riscos dentro de um contexto complexo referem-se à dissolução das estruturas internas da sociedade industrial (classes, arranjos familiares, casamento, profissão, papéis sexuais e de gênero), as bases que se constituem bases naturais de conduta dentro de uma organização social. Nessa nova organização os indivíduos são libertos de um padrão de comportamento anteriormente exigido por uma sociedade industrial com formas sociais tradicionais.

A noção de destradicionalização é um segundo ponto que merece destaque e é comum entre os autores citados. Assim, essa destradicionalização não significa o abandono da tradição, mas oferecer um conceito vinculado a “[...] uma ordem social em que a tradição muda seu *status*” (GIDDENS, LASH, BECK, 2012, p.7-8).

Define Beck (2012, p.13), “[...] a sociedade moderna está acabando com suas formações de classe, camadas sociais, ocupação, papéis dos sexos, família nuclear, agricultura, setores empresariais e, é claro, também com os pré-requisitos e as formas contínuas do progresso técnico-econômico”.

Giddens (2000) corrobora com as ideias de Beck e traduz o processo de destradicionalização como a referência principal para definir a sociedade na atualidade. Destaca, portanto, as inúmeras mudanças pelas quais se passou até os dias atuais, o que gera alterações nos vínculos entre os indivíduos, bem como, altera a dinâmica social no geral. Ressalta, por exemplo, a mudança na estrutura ‘tradicional’ das famílias, formada de pai, mãe e filhos e, onde o pai provia o sustento da família através do seu trabalho e à mãe, cabiam os afazeres domésticos de cuidar da casa e dos filhos.

Até onde sabemos pelo registro histórico, jamais houve antes uma sociedade em que as mulheres fossem sequer aproximadamente iguais aos homens. Esta é uma revolução verdadeiramente global da vida cotidiana, cujas consequências estão sendo sentidas no mundo todo, em esferas que vão do trabalho à política (GIDDENS, 2000, p. 22-23).

Há, nas palavras do autor, uma nova forma de capitalismo, uma nova forma de economia, uma nova forma de ordem global, uma nova forma de sociedade e uma nova forma de vida pessoal. O conceito de destradicionalização se refere ao rompimento com a tradição, com as verdades predominantes. Para Giddens (2000), hábitos, costumes, crenças e rituais arraigados são atualmente reinventados à luz de novas perspectivas, vivendo-se de uma maneira mais aberta e reflexiva, de onde advém o conceito de reflexividade, entendida como, a capacidade do indivíduo de, em meio ao processo de destradicionalização, adquirir a capacidade de reinventar-se, de adequar-se a um novo contexto e a um novo modelo de vida, agora modificado. Neste contexto, para Beck (2012) a modernidade tornou-se experimental e estamos presos a uma grande experiência fora de nosso controle, em uma aventura perigosa que todos somos obrigados a participar.

Por isso, a nível global, a modernidade tornou-se experimental. Queiramos ou não, estamos todos presos a uma experiência, que está ocorrendo no momento da nossa ação - como agentes humanos -, mas fora do nosso controle, em um grau imponderável. Não é uma experiência do tipo laboratorial, porque não controlamos os resultados dentro de parâmetros fixados- é mais parecida com uma aventura perigosa, em que cada um de nós, querendo ou não, tem de participar (BECK, 2012, p.76).

A Modernidade Reflexiva, entretanto, não é algo almejado ou esperado, mas algo que ocorre de forma silenciosa e despercebida, num processo de inovação autônoma, onde desenvolve em si a sociedade de risco. Nesta sociedade de risco, padrões vão sendo contestados aos poucos para que assim se obtenha a quebra de paradigma, constatação de uma nova forma de ver, pensar e agir da sociedade. Observa-se que a mesma possui uma noção de destradicionalização, empregada não para fazer apologia a uma sociedade sem tradições, mas para falar de uma ordem social em que a tradição muda seu *status* de forma constante. Em um contexto de cosmopolitanismo global, as tradições precisam se defender, pois estão sempre sendo contestadas (BECK, 2012).

Todas as influências, pontuadas acima, de um mundo globalizado interferem na vida humana, na vida em sociedade e principalmente no cotidiano social e, portanto, também no contexto educacional, desde o consumir até o relacionar-se com o outro. Beck, Giddens e Lash (2012), observam ainda que há um duplo impacto da globalização e da destradicionalização, pois com elas diversos aspectos da vida cotidiana ficaram esvaziados, tomando lugar a tecnologia e outros aspectos modernos.

Não se está tratando aqui de mudanças por meio de guerras ou disputas, mas mudanças em que uma sociedade industrial a partir de seus progressos traz a radicalização da modernidade, em que tudo o que era sólido vai dissolvendo-se nas entranhas da atualidade e abrindo caminhos para outra formatação da sociedade e, como anuncia Beck (2012), haverá, atualmente, a configuração de uma nova sociedade. Percebe-se a quebra de paradigmas, em que as mudanças acontecem não por revoltas sociais e nem por questões políticas, mas pelo crescimento e dinamismo da modernidade, como também citou Beck (2012, p.13): “[...] o que se enfatiza é que o dinamismo industrial, extremamente veloz, está se transformando em uma nova sociedade sem a explosão primeira de uma revolução”.

Ainda, um ponto que merece ganhar destaque é a preocupação dos três autores supracitados, Giddens, Lash e Beck (2012), em sua obra conjunta, com as questões ecológicas, não sendo reduzidas a uma única preocupação com o ambiente, mas com este vinculado à vida social humana e por ela reordenado. A sociedade de risco neste sentido diz respeito a riscos como a contaminação do ar e da água, dos envenenamentos associados à produção em massa de alimentos, a ameaça constante da explosão nuclear, etc, riscos decorrentes de uma industrialização que, ao mesmo tempo, impedem a plena modernização da

sociedade no contexto atual. Esse contexto, conforme Beck, Giddens e Lash (2012, p.8-9) encontra-se:

[...] altamente influenciado pelo conhecimento humano reflexivo; mas isso não conduz a uma situação que nos permita ser, coletivamente, os donos do nosso destino. Muito ao contrário: o futuro se parece cada vez menos com o passado e, em alguns aspectos básicos, tem se tornado muito ameaçador. Como espécie, não temos mais uma sobrevivência garantida, mesmo a curto prazo – e isto é uma consequência de nossos próprios atos, como coletividade humana.

Continuando nesta caracterização, diz-nos Giddens que a separação tempo e espaço, outra característica marcante da *Modernidade Tardia*, cria as condições para ocorrer o desenvolvimento de *mecanismos de desencaixe*, entendendo esses mecanismos como sendo o “[...] ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p.29). Esse desencaixe, por sua vez, permite retirar a atividade social dos contextos localizados, de modo a reorganizar as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais, descolando as relações sociais de seus lugares específicos. A dúvida permeia a vida cotidiana, fazendo com que tomemos qualquer conhecimento sob a forma de hipótese, abertos à revisão e podendo qualquer verdade ser facilmente abandonada para dar espaço à outra.

Essa sociedade de risco produz ainda diferença, exclusão e marginalização. Na abordagem reconstruída até o momento, fica claro que para Giddens (1991), podemos falar de uma real existência do risco socialmente construído, onde os valores hoje predominantes também podem ser questionados. A antiga crítica comum à Modernidade que passava pela inexistência de formas dignas de vida para a grande maioria da população ressurgiu no contexto atual de forma mais agravada, dadas as condições em que nos encontramos, com as revelações dos perigos criados pelos avanços científicos.

A produção e a distribuição de riquezas materiais significam hoje, a produção e a distribuição destas mesmas riquezas materiais e de igual forma, mas, com os riscos correspondentes a este crescimento, embutidos. O sujeito da atualidade vive em contextos de risco, em que a gestão deste é o principal foco na constituição do novo sujeito em uma nova sociedade. Se na modernidade sólida, ou do capitalismo pesado, que de fato, também, era o engajamento entre o capital e trabalho, seguiam-se padrões vistos como base e certeza de uma vida futura, que se planejava em longo prazo, já hoje, tudo flui de um jeito extremamente rápido, de uma forma que faz com que aquilo que era o certo ontem, hoje já não faça mais

sentido e não é mais válido para a sociedade, dessa maneira ocorre a transição para o capitalismo leve, marcado agora pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços que prenderam capital e trabalho e segundo Bauman (2001, p.177):

Ocupam-se com formas mais soltas de organização que possam ser formadas, desmanteladas e repostas a curto prazo ou mesmo sem aviso prévio; é essa forma fluida de montagem que se adapta à sua visão de mundo circundante como “múltiplo, complexo e rápido, e portanto, ‘ambíguo’, ‘difuso’, e ‘plástico’, incerto, paradoxal, caótico mesmo”.

A *Modernidade Tardia* não se define somente como experiência de convivência com as rápidas e contínuas mudanças, mas especificamente como uma forma reflexiva de vida, em que as informações promovem uma constante avaliação e transformação das práticas sociais e alteram constitutivamente suas características e, em consequência, as identidades em relação. Em suma, não pode, para o autor, haver dissociação entre identidade, sociedade e cultura.

Sennett (2007), em um mesmo sentido, analisa que existem características principais que marcam o sujeito nesse novo tempo e se constituem em valores críticos dentro de um contexto que prima pela construção dos princípios da democracia. Os três valores críticos examinados pelo sociólogo foram a narrativa, a utilidade e o espírito artesanal. No que se refere à narrativa, o autor retoma que, nas instituições do novo capitalismo, os sujeitos são privados de planejar sua vida em longo prazo, o que impossibilita a estabilidade de uma narrativa. O autor aponta que, na atualidade, três movimentos colaboram para a desarticulação desse valor: a criação de instituições paralelas (ou a ressignificação dos sindicatos), a partilha de empregos e os programas de renda básica.

Quanto à utilidade, aponta para os modos pelos quais o fantasma da inutilidade se multiplica contemporaneamente frente ao progresso pela automatização. Entretanto, o sociólogo desloca o sentido de utilidade do trabalho formal e aponta que “Sentir-se útil significa contribuir com qualquer coisa que conta para os outros” (SENNETT, 2007, p.129). Isso permite posicionar as participações voluntárias como alternativas de restabelecimento da utilidade dos sujeitos no novo capitalismo. O terceiro valor crítico é o espírito artesanal, uma qualidade inviável para as políticas públicas dessa nova ordem. Como explica o autor, a utilidade artesanal restitui aos sujeitos um sentido de compromisso. Vislumbra o autor novas possibilidades diante de uma sociedade debilitada. Em suas palavras:

[...] um paradoxo: uma nova ordem do poder obtido através de uma cultura cada vez mais superficial. Visto que as pessoas só podem ancorar-se na vida ao procurarem fazer bem uma coisa pelo simples facto de a fazer bem, o triunfo da superficialidade no trabalho, nas escolas e na política, parece-me frágil. Na verdade, a nossa próxima página nova talvez seja a revolta contra esta cultura debilitada (SENNETT, 2007, p.133).

Nos termos em que se encontra a sociedade atual, imprevisível de transformações, novidades e riscos que permeiam a vida, os desafios da educação contemporânea se fazem diariamente presentes e aparecem estampados, seja nos noticiários e reportagens, seja nos livros ou nas constantes preocupações dos professores. Em meio a tantas mudanças se produz a ‘desreferencialização’ da educação. Pensar a educação em tempos de fluidez é relevante, pois estão em jogo o indivíduo, o cidadão e a sociedade.

Diferente da modernidade, onde a escola transmitia um saber que podia ser mantido, uma vez que as mudanças eram relativamente mais lentas do que hoje. No contexto da modernidade tardia, a necessidade do constante aprender e do estar em formação se impõem como uma exigência. Os conhecimentos tradicionais, rígidos, monoculturais se tornam obsoletos em contexto de rápidas e profundas transformações na sociedade (KUHN, 2011, p.49).

As condições que se proclamam em um contexto complexo, vão distantes de uma conformidade às regras. A necessidade imposta reporta-se à flexibilidade, ou seja, a capacidade de mudar repentinamente de estratégias e opções, abandonar velhas verdades e ir ao encontro de novos desafios, na busca por oportunidades de acordo com as regras do jogo no momento e não de acordo com suas opções ou princípios. O indivíduo flexível é aquele capaz de adaptar-se às condições, agora transformadas.

O poder da sociedade líquida está, segundo Bauman (2001) em poder se liquefazer, se diluir, a partir de sua capacidade dinâmica de desenvolvimento em qualquer espaço e tempo. A vida líquida pode ser comparada a uma viagem com múltiplas escolhas a serem realizadas em frações de segundos. Há tantas possibilidades e tantas coisas a se fazer que, frequentemente, ouve-se as pessoas anunciarem a falta de tempo para a resolução de tudo que haviam programado para o dia, necessitando que as horas do dia fossem então ampliadas para além de suas 24h existentes. Os sonhos e as perspectivas futuras daquilo que se deseja adquirir também são tantas, que talvez fosse necessária mais de uma vida para alcançá-los a contento.

No entanto, na ambivalência da liquidez e na complexidade da sociedade, há sempre outro lado de uma mesma concepção e, apesar dos sonhos futuros, este se encontra tão incerto e efêmero que, por vezes, a esperança torna-se surreal. Viver uma modernidade líquida para Bauman (2001) é assumir responsabilidades e viver o momento, o instantâneo em seu tempo e espaço únicos. Para o autor, o tempo é instantâneo e, assim, o progresso precisa ser consumido e usufruído com a rapidez que o momento exige, antes que uma nova transformação aconteça. É uma vida guiada pela flexibilidade e pela momentaneidade, onde as estratégias e planos de vida devem ser de curto prazo.

Neste sentido, se levarmos em conta as proposições de Bauman (2001) de que tudo na vida é momentâneo e que, portanto, não há sentido em se fazer longos planos para o futuro, haveríamos de pensar no processo educativo como algo que se encontra fora dos padrões da sociedade líquida, quando as possibilidades de visualização de seus objetivos dar-se-ão em longo prazo. Para tanto, visualiza-se que, em um contexto de sociedade complexa, as questões de tempo e espaço também possuem sua complexidade e não podem, todas elas, serem reduzidas a um mesmo padrão, sob pena de perder-se o sentido da vida.

A sociedade de alto risco, líquida, é a sociedade complexa atual, onde emerge uma profunda transformação nas relações sociais e na percepção dos indivíduos, da relação com o outro e da própria sociedade, o que nos impõe a necessidade de pensarmos também a constituição da escola e a formatação do processo educativo, no sentido de empoderar-se crítica e reflexivamente, buscando a autonomia como uma forma de emancipação humana.

Em um contexto líquido, a educação, ou parte dela, sofre as transformações e o processo de globalização tem contribuído significativamente para isso. Não há como negar o uso das tecnologias nos dias atuais e sua enorme influência no âmbito da educação, não há como conceber a educação do futuro sem o uso da tecnologia. Assim, não há como tentar retornar a um processo educativo onde o professor era o único detentor do saber a ser ‘repassado’ aos estudantes, é preciso unir-se a estas tecnologias e utilizar das ferramentas necessárias para a educação continuar acontecendo nos dias atuais. A exclusão escolar e a educação de má qualidade negam aos sujeitos o direito de pensar. Ler e escrever são atividades de suma importância para a comunicação e o pensamento é resultado da comunicação (diálogo) com os outros.

As mudanças sociais e as rápidas transformações interferem diretamente no contexto da escola formal e lhes atribui maiores responsabilidades, por vezes, difíceis. No entanto, o

que não se pode esperar da escola, é que ela reproduza os problemas sociais vivenciados, quando tem o papel significativo de alterar os rumos da sociedade, provocar sua transformação. A educação precisa estar atrelada a uma perspectiva autônoma e emancipatória do sujeito, a fim de que possa perpetuar mudanças futuras significativas.

Sendo, portanto, a educação parte de uma sociedade, esta sofre dela todo um condicionamento histórico e relacional no que tange às transformações ocorridas, adquirindo um papel de extrema relevância na constituição dos sujeitos ativos e atuantes. Emerge, assim, a necessidade de considerarmos a conceitualização e o percurso histórico do imaginário da autonomia, bem como, seus pressupostos e desafios educacionais atuais, buscando caracterizar as mudanças ocorridas no processo educativo e encontrar uma forma de navegar nas águas turvas da ambivalência, das incertezas, dos riscos e da pluralidade, que compõem a sociedade complexa. Ainda, à luz das anteriores análises, busca-se evidenciar alguns aspectos da pedagogia freireana, considerando sua trilogia (oprimido, autonomia e esperança), em na busca por sua atualidade no contexto das sociedades complexas, objetiva-se exprin fundamentais no âmbito educativo, para a construção da autonomia “*de facto*”.

2 A OBRA DE PAULO FREIRE À LUZ DO FOCO DA AUTONOMIA: CONCEITUALIZAÇÃO, PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS EDUCACIONAIS ATUAIS

A questão da formação docente, ao lado da reflexão acerca da prática educativa se fez muito presente nos escritos de Freire. Assim, busca-se, a partir de uma análise primeira acerca do imaginário da autonomia, a apreciação dos diferentes períodos da vida e obra de Paulo Reglus Neves Freire, buscando traçar uma linha do tempo que insere o autor no campo educacional.

Traçam-se aspectos de sua vida e obra que possuem significativas contribuições e críticas ao processo educativo e no desenvolvimento de sua pedagogia da autonomia, bem como, em um segundo momento, traçam-se algumas considerações acerca das três principais obras do autor: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*.

Antes de iniciar por delinear períodos de sua biobibliografia, justifica-se, pois, a escolha por Paulo Freire, que se dá por alguns aspectos principais dentro do campo da educação: a) A busca por um estudo acerca dos fundamentos da educação em terras brasileiras não pode deixar de considerar que Freire tenha sido um brasileiro de visíveis méritos neste campo, com inúmeros contributos no que tange à educação de adultos, bem como, na construção de conceitos como conscientização, libertação, autonomia e outros que serão aqui tratados, apresentando grande contribuição para a educação popular; b) A leitura que se faz de Freire recai por vezes num campo de senso comum e, portanto, ousa-se lhe inserir numa discussão ampliada dentro dos fundamentos da educação, buscando a atualidade de seus conceitos e a rigorosidade com que pensou o processo educativo, assumindo a autonomia enquanto um elemento da autoridade democrática exercida pelo educador; c) Freire exerceu grande influência em diferentes setores da sociedade latino-americana, no entanto, cabe à educação da atualidade, não imitá-lo, mas reinventá-lo, na busca por aspectos ainda atuais para a educação no contexto das sociedades complexas, assim como o próprio Freire já preconizou, que não fosse copiado, mas reinventado à luz de novos conceitos e novos paradigmas.

Sua obra torna-se importante e é capaz de perpassar pelos diferentes tempos e espaços, por ser uma obra que não se detém, mas, assim como ele próprio, vai ao longo de sua

trajetória, se reconstruindo diante às novas realidades e desconstruindo um passado para instituir um novo, remodelado dentro de novas situações. É capaz de oferecer, neste sentido, mais que um método, apostando em certos enfoques metodológicos que perpassam o campo da educação popular ou da educação de jovens e adultos, pelas quais ficou mundialmente conhecido, e podem ser utilizados nos diferentes contextos, sendo útil também no campo da educação formal.

A concepção de educação de Freire está fundamentalmente centrada no caráter inconcluso do ser humano. Já em seus primeiros trabalhos, no Segundo Congresso Nacional de Alfabetização, em 1958 e, logo em seguida, na tese de cátedra apresentada em 1959 à Escola de Belas Artes de Pernambuco, o educador focalizava o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência do homem analfabeto e primava por uma educação determinada a partir de tais condições e experiências existenciais.

De 1962 à 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos com a Educação Popular, visto que, pela defesa da necessidade de conscientização, o método surgia como resposta à busca de construção de uma sociedade mais justa e igualitária no país (BEISIEGEL, 2010).

Conquistar a própria autonomia requer, para Freire, romper as amarras das estruturas opressoras de uma sociedade assim constituída. Não há, para ele, libertação que se faça com homens e mulheres passivos, mas se faz necessária a conscientização e a intervenção no mundo e, além da capacidade de agir por conta própria e guiar-se por princípios constituintes da própria razão, envolve a capacidade de realização de ações, que exigem um sujeito crítico e reflexivo, frente à realidade.

Com efeito, a partir de um constructo acerca do imaginário da autonomia em educação, bem como, de alguns períodos da vida e da obra freireana, pode-se verificar a relação estabelecida entre teoria e prática, entre homem e educador, que se torna um diferencial de suma importância no estabelecimento das relações com o conceito de autonomia proposto.

2.1 O imaginário da autonomia em educação: da Antiguidade Clássica à Contemporaneidade

Numa época dominada pela hegemonia de um discurso que se caracteriza pela negação do futuro e pela cristalização de um presente terminal e excludente, Paulo Freire escolheu a perspectiva pedagógica, certamente porque ela reafirma também, na sua essência, a denúncia e o anúncio de um outro projeto de sociedade, no qual a realização coletiva de todos não pode eliminar a realização de cada pessoa. Em outras palavras, a realização pessoal e coletiva se interpenetram e se complementam mutuamente. Uma não tem sentido sem a outra, porque a absolutização do individualismo anula, tanto quanto a absolutização do coletivo, a perspectiva humanista e, portanto, a possibilidade da civilização. Com essas afirmações, seria ingenuidade não se lembrar de que, mesmo *en passant*, de um modo geral, a Pedagogia tem prestado o serviço oposto, em benefício da reprodução dos sistemas injustos e das exclusões sociais perpetradas ao longo dos séculos. Contudo, é no espaço mesmo da Pedagogia “Bancária” que tem surgido, dialeticamente, a Pedagogia Crítica (ROMÃO, 2008, p.15).

A partir das palavras de Romão, sinaliza-se o objetivo do presente capítulo, que versa acerca do imaginário da autonomia, dentro de uma perspectiva crítica, perspectiva que surge na luta da pedagogia por uma educação de qualidade nos diferentes períodos da história, tratando-se assim do conceito de autonomia desde a Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade. Busca-se ainda, dentro do discurso escolar e formativo, as implicações da sociedade complexa no que tange ao conceito até aqui construído acerca da autonomia, tendo-a sob suspeita quando colocada a serviço de uma educação, já anunciada por Freire, como “bancária¹⁴”, que reproduz a sociedade e provoca exclusões sociais ao longo dos séculos.

Abrir um debate acerca desse conceito, se faz, pois, atual, sobretudo em um tempo que clama por um sujeito capaz de tomar para si as responsabilidades e as rédeas de sua própria vida e, portanto, aparece fortemente dentro das discussões educacionais, ou seja, nunca foram tão fortes os apelos à autonomia, especialmente no terreno educativo. Castoriadis (1982) afirma que o imaginário da autonomia é um constructo social-histórico com pelo menos vinte e cinco séculos de existência e que deu origem a uma discussão especialmente densa nos últimos duzentos anos. Segundo o autor, o que está errado com a sociedade é que ela deixou de se questionar, é uma sociedade que se sente absolvida do dever de examinar, de demonstrar, de justificar ou mesmo de questionar seus posicionamentos e suas suposições, fato este que interfere significativamente nos atuais apelos à autonomia, para que esta se

¹⁴ Para o autor essa educação carrega uma posição mercadológica em seus pressupostos e fundamentos teóricos, onde os conteúdos são produtos e as avaliações podem ser entendidas como moedas.

constitua “*de facto*” no agir dos indivíduos e das sociedades. "Castoriadis empreendeu a mais original, ambiciosa e refletida tentativa de pensar, mais uma vez como *práxis*, a mediação emancipadora da história, da sociedade e da natureza externa e interna" (HABERMAS, 2002, p.455).

Conforme o autor supracitado, a autonomia adquire, ao longo dos tempos, o sentido de uma autoinstituição da sociedade, onde a autonomia social é indissociável da individual. Essa imbricação implica, em outros termos, na construção de um novo sujeito no plano individual, qual seja, um sujeito autônomo. Nas palavras de Barbosa (2008, p.459):

[...] vivemos num contexto que apela insistentemente à autonomia dos indivíduos, que difunde aos quatro ventos o ideal normativo de indivíduo autônomo, senhor de si mesmo e do seu destino, gestor do seu projeto de vida, responsável por tudo aquilo que lhe acontece: inserção na vida ativa, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema da desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação.

Desde a Antiguidade Clássica aos dias atuais, a pedagogia da autonomia, entendida como um denominador comum de posições pedagógicas que convergem para a promoção do sujeito autodeterminado jamais deixou de desafiar o pensamento de autores e/ou movimentos pedagógicos que clamam por transformações na educação, sejam elas de cunho democrático ou neoliberal, esta última colocando o projeto da autonomia sob suspeita na atualidade.

No tempo presente, e devido a uma tendência, calcada nos moldes neoliberais, que nos obriga a sermos autônomos e responsáveis por todos os nossos atos, o conceito de autonomia retorna às agendas da educação e torna-se, em muitos lugares, a ‘solução’ para as reformas do campo educacional. Assim sendo, a pedagogia da autonomia revalorizou-se e está muito bem cotada no mercado e nos ideais pedagógicos (BARBOSA, 2006). Em momentos em que as dúvidas e as incertezas provocadas pelas críticas à razão moderna a colocam em risco, atribuindo a esta um papel exclusivamente técnico-administrativo ao trato com o problema educacional, fica-se na obrigação de buscar uma nova fundamentação na reflexão filosófica acerca de um projeto pedagógico transformador.

Neste sentido, abordar a atualidade do conceito de autonomia, e de sua recontextualização nas sociedades complexas, pressupõe pensá-lo num sentido filosófico-reflexivo, de modo a fundamentar um novo olhar sobre a escola, capaz de ajudar na superação das contradições existentes e na construção de uma nova realidade. Freire (2012) sustenta na

ideia de emancipação, as condições necessárias para esta superação, garantindo a participação efetiva do povo junto ao projeto transformador da escola, sendo esta uma das principais instituições com capacidade para tal emancipação.

Há um forte valor normativo acerca do sujeito autônomo, sendo este um projeto que pode ser realizado, mas a sua realização requer também e primordialmente uma atualização de tal pressuposto dentro do contexto da escola, uma educação voltada, assim como promulgava Freire (2013), aos princípios democráticos da liberdade e da emancipação, buscando-se no diálogo e na intersubjetividade o impulso necessário para tal construção. Pensar, pois, a escola, em um sentido filosófico-reflexivo, pressupõe transcender as paredes escolares e buscar a atuação ativa e reflexiva dos educandos no contexto exterior ao da escola, possibilitando uma relação constante entre teoria e prática, ao que Freire (2013) denominou *práxis pedagógica*.

Uma das características do homem é que *o homem é só ele, homem*. Só ele é capaz de tomar consciência do mundo e da realidade da coisa distante. unicamente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Ao objetivas ou admirar (admirar usado aqui em sentido filosófico), os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Este é precisamente a *práxis humana*, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade (TORRES, 2014, p.75).

Castoriadis (1982) lembra que o pensamento reflexivo e a democracia nasceram juntos, graças à atividade humana, e dela dependem para continuar a existir. A autonomia é o processo e a expressão dessa criação que, para o autor, é uma possibilidade que se dá coletivamente ou na singularidade do ser. Tal potência de criação, própria do ser, é chamada pelo autor de “imaginário social instituinte” (CASTORIADIS, 1982, p.130). No sentido exposto, para dar sustentação ao conceito de autonomia na atualidade, cabe a busca, a partir da conceituação de Castoriadis (1982), pelos diferentes períodos da história com seus distintos educadores que pensaram a autonomia na perspectiva proposta pelo autor em cada um destes períodos.

O discurso da autonomia, qual fênix renascida das próprias cinzas, está de volta à ribalta da discussão pedagógica e é preciso ponderar, numa altura em que a autonomia é social e politicamente redefinida como “autossuficiência”, “cuidado de si”, “eu empreendedor”, “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória”, se a educação deve aderir, sem mais, a esse poderoso imaginário da área cultural ocidental (BARBOSA, 2012, p.251).

Seguindo a analítica de Barbosa, e sem perder o foco no tempo em que se quer situar o conceito de autonomia, inicia-se por rebuscar traços do imaginário da autonomia, a partir do conceito de Castoriadis (1982), o qual possui um longo percurso atrás de si, ou seja, uma longa trajetória na cultura ocidental. Importa fazer esse exercício analítico, tanto mais quanto, ainda na atualidade, o imaginário vem incitando inúmeras discussões acerca de sua utilização no contexto educacional. O conceito de autonomia refere-se à capacidade ou poder de dar a lei a si mesmo, *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei), ou seja, ter capacidade necessária para reger suas próprias ações, sem prejudicar a outrem. Essa autonomia contrapõe-se a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei).

Uma definição extremamente apropriada para o sentido utilizado é a definição dada, no Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, por Lalande (1999, p.115), quando define que, “Etimologicamente, autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Tal definição submete a dois aspectos da autonomia, o poder de determinar a própria lei e a capacidade de realizar a lei determinada, num alinhamento entre a teoria (o pensar) e a prática (o realizar). Quanto à noção ou conceito de “imaginário”, Castoriadis (1982, p.13), teórico de uma corrente de pensamento contemporânea, esclarece que o termo,

[...] nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sob este título. [...] isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como “imaginário”: o “especular”, que, [...] é apenas imagem *de* e imagem refletida, ou seja, *reflexo*, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (*eidolon*), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação *ex nihilo*. Aqueles que falam de “imaginário” compreendendo por isso o “especular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e [...] sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem *de* alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem *de*. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.

O imaginário radical é o fio condutor do pensamento de Castoriadis (1982). Este conceito lhe permite pensar a dimensão criadora do sujeito e do social-histórico. As categorias do pensamento moderno não servem para postular a dimensão criadora: foram elaboradas para pensar a identidade e a permanência; o imaginário radical foi elaborado para pensar a alteridade e a capacidade humana de criação. Tal imaginário não se constitui, assim, em algo

dado, pré-organizado, mas implica pensar o ser humano como fluxo, como permanente transformador. Ao postular, portanto, o imaginário radical, Castoriadis (1982) não está querendo responder ao problema das origens da sociedade ou da história. Ele constrói sua argumentação a partir de uma sociedade já instituída.

Para Castoriadis (1982), o imaginário social-histórico é criação *ex nihilo* (do nada), não aponta para reflexos, cópias ou imagens, mas para criações indeterminadas, que colocam o ser como posteridade. Isto é, para o autor há uma significativa diferença entre construção, fabricação (*tekné*), entendida como copiar algo que já existe; e criação (*poiésis*), que é a emergência de novas formas que ainda não existiam, dando ênfase à potencialidade criativa do homem para construir novas formas sociais e históricas, manifestando o imaginário e instituindo uma nova sociedade. Para este autor, *poiésis* não é reprodução, imitação de formas já existentes, é a emergência de criação do novo.

A criação humana do novo se apoia, sobretudo, na história, no contexto já vivido. Há sempre um passado, que influencia na recriação do presente. A relação estabelecida com este passado faz parte da instituição da sociedade e os conteúdos dessa tradição são recriados ou reinterpretados à luz de um novo contexto, segundo as significações imaginárias do presente.

Conforme pode-se perceber, a ideia proposta por Castoriadis (1982), no que se refere ao imaginário, não suscita apenas uma condição de imagem, a partir do olhar do outro, mas, se constitui numa condição social-histórica e psíquica, tendo a realidade vivenciada como seu principal produto, que se torna condição *sine qua non* para a constituição subjetiva da autonomia. A existência do inconsciente e a busca da autonomia não se constituem em proposições opostas, mas complementares entre si.

É, portanto, um processo simbólico, que busca a harmonização dos elementos entre o eu e o outro, inclusive antagônicos, que perfazem a vida em seus aspectos práticos e/ou subjetivos. O processo subjetivo é o que permite a organização dos sentidos dados à vida subjetiva e social de cada sujeito, num processo que vai da individualização ao coletivo. É um processo sempre inacabado, incompleto, em constante processo de construção e reconstrução, aberto às desordens, às ambivalências, aos riscos, mas também à organização complexa dos fatores sociais determinantes que perfazem a constituição da sociedade atual, complexa.

Castoriadis (1982) analisa que os domínios do psíquico e do social-histórico introduzem um novo tipo de ser, mais próximo das multiplicidades inconsistentes que das realidades meramente conjunturais da sociedade. É preciso, para ele, entender a

especificidade não apenas fenomenológica e descritiva, mas também lógica e ontológica dos dois estratos que constituem o ser, o psíquico e social-histórico.

Em sua obra *A instituição imaginária da sociedade* (1982), confronta-se o autor com várias conceitualizações contemporâneas do imaginário, que servem para colocar a questão do imaginário radical, perpassando pelo funcionalismo, pelo marxismo, pela psicanálise e pelo estruturalismo. Na obra, o conceito de imaginário é central. Para Castoriadis (1982), pelo imaginário social-histórico o ser se faz, se constrói e reconstrói constantemente. A elucidação de como a sociedade se institui torna os sujeitos e as sociedades mais conscientes e capazes de fazer o que pensam e também, de pensar acerca do que fazem, ou seja, o imaginário da autonomia.

Para a discussão da autonomia, inicia pela elucidação do termo a partir do indivíduo, para posteriormente, passar ao coletivo, de onde este faz parte e traduz que “[...] a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (CASTORIADIS, 1982, p.123). Acerca do inconsciente, considera como tal, as provocações externas, quais sejam, o outro, seja ele outro indivíduo, a sociedade ou as condições naturais expostas e afirma, “Se à autonomia, a legislação ou a regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu” (CASTORIADIS, 1982, p.123-124).

A autonomia assim, pressupõe a capacidade de, independente das condições a que o indivíduo é exposto, tomar decisões conscientes, numa relação necessária entre a realidade e o desejo. Conceitua, pois, o sujeito autônomo:

[...] é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isto é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo. [...] A autonomia não é pois a elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito (CASTORIADIS, 1982, p.126).

Essa clarificação de Castoriadis (1982) refere-se a uma conceituação da autonomia no sentido do indivíduo, sendo que, este se faz coletivamente, de forma que a autonomia precisa também ser visualizada em sua dimensão social e, portanto, o foco da análise de Castoriadis (1982) se refere ao imaginário social. Afirma ele, na exposição acerca da escolha pelo trabalho com o imaginário social, dando conta de retratar que, a autonomia individual impulsiona para consequências sociais.

O sujeito em questão não é pois o momento abstrato da subjetividade filosófica, ele é o sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. O Eu da autonomia não é Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de ideias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu. [...] É, enfim, porque a autonomia, como a definimos, conduz diretamente ao problema político e social. A concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejar-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva (CASTORIADIS, 1982, p.128-129).

A dimensão social aqui exposta, de vinculação aos conceitos de autonomia, não se refere tão somente a uma questão intersubjetiva, de lida de pessoa para pessoa, do eu com o outro, mas requer uma dimensão mais complexa, no que se refere ao social mesmo, enquanto instituição social e histórica, vinculada a uma sociedade e que, portanto, se transforma, trazendo todo e qualquer tipo de risco e ambivalência. Para Castoriadis (1982, p.130-131, *grifos do autor*),

O *social-histórico* não é nem a adição indefinida dos entrelaçamentos intersubjetivos (ainda que seja *também* isso), nem, certamente, seu simples “produto”. O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, *o que* estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo.

Identifica-se, assim, que, o que torna uma sociedade coesa é o processo de suas instituições. Para Castoriadis (1982), estas instituições são unidas como um todo e compartilhadas por um coletivo social e anônimo. A sociedade se institui e é instituída num tempo que também é imaginário, pois é algo criado pela própria sociedade. Assim como o tempo, os indivíduos são resultados da 'fabricação' do imaginário social e se constituem a partir deste. Nessa perspectiva, o social-histórico não pode ser explicado somente através da razão, fundada na ontologia de algo já determinado, a história é criação, manifestação do imaginário, numa tensão constante entre o instituinte e o instituído, fundantes do social-histórico.

Vale ressaltar, na abordagem aqui pretendida, que a questão do imaginário aparece no contexto de uma discussão sobre o projeto de autonomia, eixo central que ele denominará projeto revolucionário, isto é, projeto de construção de uma sociedade autônoma. A autonomia, por sua vez, tem, para Castoriadis (1982), o sentido de superação das diferentes formas de alienação (heteronomias).

A alienação, numa perspectiva marxista, é definida como a autonomização das instituições face às pessoas, aos indivíduos, ou seja, não é a instituição que passa a ser feita ao homem, mas o homem que passa a ser feito a esta, servindo-a a qualquer ordem. As formas de alienação, evidenciadas por Marx (2001) são muitas e de múltiplas formas. Há, por exemplo, a alienação que resulta de um sistema dividido em classes e que traz dentro de uma normalidade social a dominação de umas sobre as outras. Mas há, conforme Castoriadis (1982), outra forma de alienação que, ao seu olhar, é válida à todas as classes num conjunto inseparável, ou seja, consiste numa instituição que, uma vez estabelecida ou criada pela sociedade, parece constituir autonomia própria, fora da vontade dos sujeitos, a partir de uma lógica e de uma inércia próprias, ultrapassando, nos seus efeitos, suas finalidades iniciais e suas "razões" de ser.

O capitalismo tem, simultaneamente, "[...] de recorrer á atividade propriamente humana daqueles que submete [...] e desumanizar essa atividade" (CASTORIADIS, 1982, p.27). Tem-se então, uma alienação a partir da reversão da situação constituída: o que deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço dos sujeitos e da construção de uma nova sociedade, transforma-se numa sociedade e, conseqüentemente, seus sujeitos, a serviço das instituições, que parecem estabelecer 'vida própria'. Acerca dos dois termos, instituição e alienação, assim os define:

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade (CASTORIADIS, 1982, p.159).

A inversão na relação das instituições com os sujeitos e a conseqüente alienação dá-se pelo fato de que, a instituição possui duas dimensões: uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária, não podendo ser reduzida a uma só. O social-histórico e o simbólico são indissociáveis, visto que, a sociedade se estrutura a partir de uma rede simbólica, onde as

ações individuais ou coletivas compartilham significados, expressos na especificidade de cada grupo ou sociedade, na sua visão de mundo e na forma de reproduzi-lo.

A visão moderna da instituição que reduz sua significação ao funcional, é só parcialmente correta. Na medida em que se apresenta como a verdade sobre o problema da instituição, é só projeção. Ela projeta sobre o conjunto da história uma ideia tomada de empréstimo não propriamente da realidade efetiva das instituições do mundo capitalista ocidental (que sempre foram e são, apesar do enorme movimento da “racionalização”, só parcialmente funcionais), mas aquilo que esse mundo *gostaria* que suas instituições fossem. Visões ainda mais recentes, que só querem ver na instituição o simbólico (e o identificam com o racional) representam também uma verdade somente parcial e sua generalização contém igualmente uma projeção (CASTORIADIS, 1982, p.159).

O projeto de autonomia articula-se, assim, com a autotransformação da sociedade e, não podendo ser conquistado individualmente, requer um trabalho coletivamente assumido. A práxis transformadora, para o autor é, sobretudo, uma práxis emancipadora que visa a transformação “[...] da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada com vistas à autonomia de todos, sendo que essa transformação é efetuada pela ação autônoma dos homens” (CASTORIADIS, 1982, p.98).

A busca pela autonomia, como projeto político e coletivo, deve encontrar sua condição de possibilidade no nível do próprio sujeito individual e, portanto, deve estar incorporada ao projeto psicanalítico, sem o quê este perderia o sentido. A ideia castoriadiana de autonomia foi inicialmente desenvolvida em seu livro mais conhecido, “A Instituição Imaginária da Sociedade” (1982), e aprofundada em muitas obras posteriores, em que o autor está, de certa forma, interessado em recuperar a autenticidade do sujeito reflexivo e autônomo da filosofia, muito particularmente desde o pensamento grego da Antiguidade.

No que diz respeito ao imaginário e ao alcance que queremos atribuir a este, Castoriadis (1982) também possui uma boa delimitação deste em vários de seus escritos. Em seu entendimento, o imaginário da autonomia não é propriamente a produção de imagens, mas a criação de um mundo humano. Trata-se, na prática, e em teoria, de algo significável. É a produção de uma significação, de um sentido. Ademais, o imaginário da autonomia não é uma significação recente. “Remonta pelo menos à Grécia Antiga e à época em que se institucionalizou, ainda que imperfeitamente, a *polis* democrática. Esta foi, supostamente, a primeira vez que o imaginário da autonomia irrompeu na história [...]” (BARBOSA, 2012, p.254). O imaginário da autonomia aparece ainda na filosofia política grega, quando se

autoriza as cidades-estados criarem suas próprias leis, sem se submeterem a leis de outras cidades-estados. Neste primeiro momento, o conceito de autonomia, mais do que estar vinculado ao indivíduo articula-se, sobretudo, com a sociedade política. Somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, e mais especificamente a partir do século XVII, é que o conceito atinge o indivíduo, ao classificá-lo como um ser racional e livre.

Para os iluministas, a noção de autonomia se apresenta de forma contrária às intervenções da escolástica, à religião, à tradição, ao Antigo Regime, em que a autonomia se traduz "de jure", ou seja, numa falsa autonomia social conforme os reclames sociais. Sua concepção de autonomia se refere à razão que se dobra a evidências empíricas e matemáticas, libertando o homem da superstição e da ignorância. Assim o homem, à revelia da tradição, da religião, deve ousar pensar/conhecer por conta própria (*sapere aude*) e não admitir nada, exceto o que discerne a partir da razão e da experiência.

[...] os iluministas têm confiança na razão – e, nisso, são herdeiros de Descartes, Spinoza ou Leibniz -, mas, diversamente das concepções desses filósofos, a razão dos iluministas é aquela do empirista Locke, que analisa as idéias e as reduz todas à experiência. Trata-se, portanto, de uma razão limitada: limitada à experiência e fiscalizada pela experiência. A razão dos iluministas é a razão que encontra o seu paradigma na física de Newton, que não aponta para as essências, não se perguntando, por exemplo, qual é a causa ou a essência da gravidade, não formulando hipóteses nem se perdendo em conjecturas sobre a natureza última das coisas, mas sim, partindo da experiência e em contínuo contato com a experiência, procura as leis do seu funcionamento e as submete à prova (REALE, 1990, p.672).

A busca pela felicidade passou a ter importância central e a autonomia está ligada à possibilidade de viver uma vida feliz, o que incluiria a vivência da sensualidade e a redução do sofrimento que seria possibilitado pela razão com eficácia instrumental. No entanto, o sentido da autonomia no Iluminismo torna-se reduzido, quando passam a considerar o homem apenas em suas características físicas, ignorando as demais dimensões que constituem o ser humano, excetuando o filósofo de Königsberg, ou seja, Kant.

Em Kant (1996), o problema da autonomia ganha força e centralidade, ao fazer uma transposição filosófica e crítica da autonomia religiosa de Lutero para a autonomia moral. Kant combina os dois sentidos usados por Maquiavel numa explicação de determinação da vontade. Autonomia, para o autor, designa a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva). Na obra *Sobre a Pedagogia* (1985),

ele vai propor a disciplina como a parte negativa e a instrução como a parte positiva de uma educação formadora de sujeitos livres e autônomos. Busca recuperar o sentido de autonomia considerando a totalidade do ser humano, considerando a racionalidade em sentido mais amplo que o instrumental, o que havia sido perdido pelos iluministas e tendo por base a tradição filosófica, desenvolve as suas reflexões buscando atender às exigências do “imperativo moral” que recai sobre o indivíduo garantindo-lhe autonomia.

Admitamos agora que a moral pressuponha necessariamente a liberdade (no sentido mais estrito) como propriedade da nossa vontade, aduzindo a priori como *dados* de nossa razão, princípios práticos originários contidos na mesma razão, os quais seriam absolutamente impossíveis sem o pressuposto da liberdade [...] (KANT, 1985, p.50-51).

A concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou o processo educativo enormemente, bem como, a sociedade moderna como um todo, numa concepção de autonomia defendida pelo iluminismo. Na obra supracitada *Sobre a Pedagogia*, o autor destaca a necessidade de uma educação pelo exercício racional, o que levaria à autonomia. Esta afirmação revela a importância do ambiente educacional, que tem por papel formar o ser humano. Ser autônomo é ser guiado pela própria razão, ou seja, pensar por si mesmo e, isto não significa grandes aprendizados conteudistas, mas a busca da moralização (sentido) da ação do sujeito por um processo racional, estabelecendo um princípio universal, coletivo. Assim, através deste processo racional autônomo, o homem tem a possibilidade de sair da menoridade e esclarecer-se (maioridade).

Para Kant (1985), a conquista da maioridade requer a superação da preguiça de pensar por si mesmo, para a qual não haja dependência de autoridade externa e, tendo como guia a razão. Ao avançar nas discussões acerca da maioridade, visualiza como sendo a educação “[...] a única maneira de dispor-lhes de condições para superar a menoridade e alcançar a maioridade, a autonomia” (CENCI, 2007, p.43). No entanto, diferencia claramente o esclarecimento da erudição, para o qual “[...] de pouco vale a posse de muitos conhecimentos quando não se aprendeu a usar a própria razão” (CENCI, 2007, p.44). A afirmação não consiste em uma crítica ao acúmulo de conhecimentos, mas amplia a reflexão para a necessidade de assimilá-los e utilizá-los, o que o faz conquistar sua autonomia, guiando seus pensamentos e ações. Desta forma, o saber pensar consiste no agrupamento de três esferas: a)

pensar por si próprio; b) pensar com a capacidade de colocar-se no lugar de qualquer outra pessoa; c) pensar em conformidade consigo próprio.

A lei moral não deve ser definida de acordo com resultados específicos e particulares. A decisão de agir moralmente é a decisão de agir com o propósito de conformar a minha ação particular com a lei universal, na busca pelo benefício de todos. A vontade dos seres humanos (racionais) é capaz de promulgar uma legislação universal a que todos se submetem, e esse é o princípio primeiro da autonomia. Seguir apenas os ditames dos desejos individualistas é cair na heteronomia. A concepção kantiana de liberdade como autodeterminação, assim, influenciou o processo educativo enormemente. Para o autor, a educação pode ser dividida em duas dimensões: a física e a prático-moral. A física diz respeito a sua natureza e subdivide-se em educação do corpo e educação da mente (intelectual). A prático-moral trata da formação do homem em sua liberdade, ou seja, uma educação voltada à sua autonomia.

Para tanto, a educação, conforme Cenci (2007), deve visar quatro fins:

- a) A disciplina: esta implica no controle de instintos e tendências naturais do ser humano e é eixo fundamental na pedagogia kantiana “[...] a disciplina se constitui mediante coação, mas o fim último da educação é possibilitar que os homens sejam capazes de guiar-se pela sua própria vontade” (CENCI, 2007, p.50). A tarefa da educação é preparar a passagem da coação para a obrigação, conciliando-a com a liberdade (autonomia);
- b) A cultura: consiste no desenvolvimento de habilidades e de sua utilização em relação aos outros sujeitos;
- c) A prudência: diz respeito à utilização dos conhecimentos próprios com inteligência, na busca pelo bem estar a partir dos talentos pessoais. Engloba a amabilidade, a civilidade e a consciência cívica;
- d) A moralização: capacidade de guiar-se no pensamento e na ação. Requer a escolha de fins bons e que o próprio homem deve reconhecer. “Se a educação formal prepara o homem para ser cidadão, a educação moral prepara-o para a liberdade” (CENCI, 2007, p.52).

Partindo da premissa de que Kant (1996) pensa o homem enquanto participante de um mundo sensível e do inteligível, este propõe que a educação deve disciplinar para impedir que a selvageria, a animalidade, prejudique o caráter humano. Se nada lhe for imposto como obrigação na infância e na juventude, o indivíduo conservará uma selvageria a vida toda.

Desta forma, aponta para a educação a necessidade da disciplina na construção de uma autonomia, disciplina esta que se encontra associada à obediência e que, é definida por Kant como obediência à vontade que o próprio sujeito reconhece como racional e boa. A disciplina, deste modo, precisa ser internalizada pela criança a ponto de que discipline suas vontades e passe, aos poucos, compreender a relação entre a disciplina e a liberdade de escolhas, descobrindo assim a sua autonomia. A moral kantiana conjuga disciplina e liberdade.

A explicação encontra-se em sua visão antropológica de homem, o qual é considerado um ser animal (irracional) e humano (racional) ao mesmo tempo. Assim sendo, a disciplina constitui-se em fundamento necessário para transformar sua animalidade em humanidade e para o ensinar guiado pela razão. Esta disciplina no contexto escolar, não pode, no entanto, ser confundida com subserviência ou adestramento para a formação de seres acríticos e descomprometidos com a vontade e os anseios do outro, mas deve servir para a constituição de seres críticos e que não se deixam levar pelas inclinações individualistas. A autonomia não se funda na disciplina, mas é este um elemento fundamental.

Mesmo tomando a natureza humana de forma dual, como um ser irracional e racional, há também certo reducionismo na concepção de autonomia em Kant, quando este condiciona a autonomia ao dever moral e deixa a estética em um segundo plano, ficando, assim como os iluministas, restrito demasiadamente a um sentido estritamente empírico do conceito. Cabe destacar que, quando se trata de formar para a autonomia, a dimensão estética se faz presença fundamental na educação, tratando o ser humano de forma integral.

Assim, a educação moral visa formar no sujeito o pensamento autônomo. A autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade do indivíduo, a qual depende de uma construção coletiva dentro do campo das relações estabelecidas. A partir da pedagogia de Kant, somos instigados a pensar uma educação intelectual que busca desenvolver as diferentes potencialidades humanas, não apenas, por exemplo, a memorização por si só, sem o objetivo de utilização deste conhecimento. Através dos tempos, o ser humano foi e continua sendo movido por interesses semelhantes, interesses transmitidos e idealizados pela sociedade. Esconder esses motores é transformar a educação num relato linear de vultos, datas e acontecimentos, contribuindo-se para a aceitação passiva da sociedade tal como se apresenta e daquilo que ela tem de mais injusto, irracional e desumano.

Neste mesmo sentido, cabe-nos citar Rousseau¹⁵ (1992) e, mesmo tendo presente o distanciamento histórico que nos separa, é importante pensarmos a educação sob o viés de sua concepção iluminista, onde esta adquire um poder emancipador, passando a considerar a criança em seu próprio mundo e, dedicando ao adulto, a intervenção capaz de moldar seu comportamento, respeitando o nível ou estágio de maturação cognitivo-moral da criança. Este valor próprio dado à infância vem dos iluministas, visto que, até então, a infância era apenas uma preparação para a vida adulta. A relação entre iluminismo e pedagogia, buscando o pensamento de Rousseau, consiste na formação de uma criança autônoma, com capacidade argumentativa. O "natural" consiste em fazer seu educando Emílio ser aquilo que é, movendo-se por pensamentos próprios, sem se deixar influenciar e evitando a comparação com outros.

A crítica que Rousseau (1992) faz à Pedagogia Tradicional de origem escolástica, definindo-a também, no Emílio, como *educação bárbara*, retrata o desrespeito a criança em seu próprio mundo, no aspecto vertical e autoritário que o adulto se relaciona com esta, em nome de um ideal futuro traçado pelo próprio adulto. Esse modo de tratamento para com a criança escraviza-a, adestra-a, aliena-a, impedindo-a de pensar por conta própria e, portanto, de tornar-se autônoma, crítica e cidadã.

A Educação Natural faz parte dos ideais político-morais de Rousseau. Para ele, a participação efetiva do homem na sociedade depende de um processo formativo que deve ser iniciado ainda na primeira infância, com uma educação iniciada pelos sentidos e não pela razão, numa crítica à Pedagogia de Locke, onde a máxima consiste em raciocinar com as crianças. Querer educar uma criança pela razão, afirma Rousseau (1992, p.74): “[...] é começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra”. Neste sentido, a Pedagogia de Locke assemelha-se à Pedagogia Tradicional, ao não considerar a criança como criança, mas como um adulto em miniatura.

Rousseau (1992), ao sugerir que a criança precisa ser educada de acordo com os estágios naturais de seu desenvolvimento, descreve um sistema de educação segundo a natureza, referindo-se a uma educação mais aberta. Neste projeto de Educação Natural, põe como tarefa a formação de uma criança “capaz de ser rainha de si mesma”, dependendo isto

¹⁵ Autor suíço, nascido em Genebra no século XVIII, foi um dos mais importantes escritores do Iluminismo francês, precursor das ideias socialistas e do romantismo, contestador da propriedade privada. Foi considerado o grande teórico da educação, um marco na Pedagogia Contemporânea, seus pensamentos influenciaram a Revolução Francesa (ARANHA, 1986).

da “intervenção do adulto” como uma autoridade externa através de uma “liberdade bem regada”.

O conceito de liberdade pressupõe, antes de tudo, uma igualdade garantida pela vontade geral, emanação das vontades e que se transforma em lei. Sua concepção, portanto, difere da liberdade dos iluministas, que resultou em uma deturpação da liberdade verdadeira ao instituir privilégios, baseados principalmente no poder econômico de poucos.

Dessa forma, não considera livre aquele que age arbitrariamente, pois em sociedade o homem movido pelo amor próprio exacerbado, se assim portar-se, certamente estará, em determinadas situações, desrespeitando e desacatando a autonomia de seus semelhantes. Portanto, a liberdade se efetiva dialeticamente no ato de dar e receber respeito mutuamente entre todos os cidadãos, que devem situar-se numa posição de igualdade perante as leis vigentes, sem a qual jamais existiria de fato.

Nunca acreditei que a liberdade do homem consistisse em fazer o que quer, mas sim em nunca fazer o que não quer, é essa liberdade que sempre reclamei, que muitas vezes conservei e pela qual provoquei o maior escândalo entre meus contemporâneos. Pois, quanto a eles, ativos, inquietos, ambiciosos, detestando a liberdade nos outros e não a querendo para si mesmos, contanto que façam, algumas vezes, sua vontade, ou melhor, que dominem a dos outros, se obrigam a fazer, por toda a vida o que lhes repugna e não omitem nada de servil para dominar (ROUSSEAU, 1996, p.88).

Considera-se livre aquele indivíduo movido pelo livre arbítrio, que faz o que quer, respeitando aos demais. Assim, para garantir o pleno exercício da liberdade a todos os homens, Rousseau (1996) aposta numa constituição da sociedade civil, onde as pessoas mantenham entre si certo grau de igualdade, ao mesmo tempo em que, através da educação, os homens assumam-se como cidadãos plenos e respeitem-se uns aos outros.

Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade. Mas, nos primeiros esta liberdade é limitada pela fraqueza. Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: É o caso do homem, que vive no estado de natureza (ROUSSEAU, 1999, p.77).

Sendo as convenções a fonte de toda forma de direito, é através do pacto social que as pessoas podem conquistar sua liberdade. A liberdade em Rousseau é positiva, enquanto emancipação humana na conquista de autonomia, portanto, oposta à liberdade negativa dos

liberais, que se sustenta na "não-intervenção" do Estado, para estimular a livre iniciativa ou a liberdade individual. No que concerne ao processo educativo, segundo as concepções propostas por Rousseau (1999), a tarefa do adulto aqui consiste em ser um "ambiente facilitador" na relação da criança com a natureza.

[...] o conteúdo deste princípio não significa a defesa de um "espontaneísmo" pedagógico que culminaria na "desresponsabilização" do adulto em relação à criança. Ao contrário disso, o respeito pelo mundo da criança exige a intervenção do adulto no sentido de ser condutor do processo educativo e conduzir significa intervir deixando que o desenvolvimento natural da criança aconteça (DALBOSCO, 2007, p.316, *grifos do autor*).

Há implícita uma crítica ao ensino tradicional, que privilegia a memorização à construção do saber, a ordem à disciplina legítima, o silêncio ao diálogo, a decoreba ao entendimento. Este tipo de ensino, chamado tradicional, leva o homem a servilidade e obediência, não sendo este capaz de assumir suas próprias regras, mas necessitando sempre de alguém que o dite o que deve ou não ser feito, característica de uma situação de heteronomia.

Em sua proposta de educação, enfatiza a necessidade de educar a criança para que se torne autônoma, sujeito de suas vontades e dona de seu destino, passando a pensar e agir por conta própria. Através da criação de um personagem, o Emílio, o qual deu origem à sua mais célebre obra, reformula princípios educacionais e elabora um projeto de educação libertadora. Nos princípios da Educação Natural, Emílio é livre, brinca, cai, machuca-se, o que afirma que a função da educação é ensinar a criança a viver e deixá-la seguir seus passos de forma natural, aprendendo a exercer a liberdade.

O imaginário da autonomia não culmina em Rousseau, por mais importantes que sejam os seus contributos para o esclarecer em educação. Teorizações posteriores vieram enriquecer a incrustação desse imaginário nas lides educativas. Referimo-nos, nomeadamente, a autores da chamada Educação Nova ou Escola Nova (J. Dewey, Claparède, Ferrière, Maria Montessori, Cousinet, A. Neill, Celestin Freinet), da Pedagogia Institucional (A. Vazquez e F. Oury), e, por fim, a experiência voltada à educação de jovens e adultos (Paulo Freire).

O fim do século XIX e início do século XX são marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, não propriamente em larga escala, mas em algumas experiências e teorizações de grande inovação. A pedagogia tradicional foi uma prática conservadora, de cunho ideológico, que vigorou, pelo menos, desde o século XVII. O movimento da Escola Nova ganha, sobretudo, visibilidade nos primeiros anos do século XX,

promulgando uma reforma educacional com a ambição de substituir os antigos métodos pedagógicos da chamada “escola tradicional”.

Dentre os autores que proclamaram e iniciaram tal movimento, podemos citar John Dewey (1859-1952), Claparède (1873-1940), Ferrière (1879-1960), Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Cousinet (1881-1973), Neill (1883-1973), Freinet (1896-1966) e os Pioneiros da Educação Nova no Brasil (Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970)), entre outros, assim como prossegue nesta linha, Freire (1921-1996).

Claparède¹⁶ (1958), expressa em sua obra *Por que as ciências da educação?*, o objetivo de eliminar o que existia até o momento em termos de pedagogia e elaborar um novo espírito pedagógico científico, fazendo da pedagogia uma disciplina experimental. O desejo era o de que a pedagogia se fundamentasse em um saber-fazer de cunho científico. Para o autor, o pedagogo deveria conhecer a criança e, portanto, a pedagogia deveria ser sustentada pela psicologia. Faz de Rousseau seu inspirador para pensar acerca da Pedagogia Nova. Neste sentido, fazem parte também dos nomes da pedagogia nova, Ferrière, pedagogo, Montessori e Decroly, médicos experientes no método de observação científica (GAUTHIER e TARDIF, 2010). Ambos os pensadores deram grande contribuição ao surgimento da Pedagogia Nova que vinculou sua influência ao mundo todo, trazendo uma nova visão ao processo educativo.

O *Bureau* Internacional das escolas novas é fundado em 1899 por Ferrière. Montessori cria em Roma a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em 1900, Decroly funda em 1907, em Bruxelas, a escola de Hermitage e apresenta um novo método de leitura global, dito natural (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.190).

Ferrière¹⁷ ficou conhecido por ser o redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicado pela primeira vez no livro *Une École Nouvelle en Belgique* (1915). A sua ação é

¹⁶ Édouard Claparède (Genebra, 24 de Março de 1873 - Genebra, 29 de Setembro de 1940) foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX. Em 1912 fundou em Genebra o *Institut Jean-Jacques Rousseau*, uma academia voltada para a investigação e o ensino da psicologia e da psicopedagogia, hoje integrada na Universidade de Genebra (HAMELINE, 2010).

¹⁷ Adolphe Ferrière (Genebra, 30 de Agosto de 1879 - Genebra, 16 de Junho de 1960) foi um pedagogista suíço cujo trabalho pedagógico está estreitamente ligado ao movimento da Escola Nova, como um dos seus fundadores e eventualmente o seu maior ideólogo. Ficou completamente surdo com 20 anos. Em 1908, ele conheceu Isabelle Bugnion (1885-1969), professora de ciências naturais e casaram-se em 1910. Ela foi assistente de seu marido e,

caracterizada pela transformação e renovação da aprendizagem no ensino, por oposição à velha escola e métodos tradicionais acusando-a de trocar a alegria do aprendiz pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo das risadas pelo silêncio. Apresenta a finalidade da Educação como uma forma de contribuir para o desenvolvimento infantil e suas potencialidades, numa educação voltada para a liberdade. Propõe o conceito da Escola Nova ou Ativa, cujo funcionamento estaria baseado no respeito aos interesses e necessidades das crianças, na qual a maior parte das questões importantes está em resolver a confiança e autenticidade delas. Entre suas principais obras, propõe liberdade no trabalho com as crianças, para que estas tenham espaço de trabalho e autonomia na realização e escolha das tarefas.

Decroly¹⁸ volta sua atenção desde o início para as crianças deficientes mentais. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina, curso no qual se formou, para a educação. Por essa época criou uma disciplina, a "pedotecnia", dirigida ao estudo das atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças, tendo por base suas concepções advindas da medicina. Postulou o interesse das crianças como pressuposto básico para a aprendizagem, o qual estaria na base de toda atividade, incitando-a a observar, associar, expressar e, em consequência, obter aprendizagem. Acreditava ainda que aprendizagens ocorreriam de maneira espontânea pelo contato com o meio, de onde proviriam estímulos para onde as crianças direcionariam suas questões.

Com Montessori¹⁹, tudo começou com uma constatação básica: a criança é um ser completo, totalmente capaz e criativo. Apenas precisam de liberdade para desenvolver as atividades que matem a sua sede por conhecimento, atividades estas que lhes desenvolvem a concentração e conseqüentemente a disciplina. Um sujeito disciplinado, por sua vez, adquire a

acima de tudo, trabalhou como intérprete por causa de sua surdez. Eles tiveram um filho, Claude Ferrière (1916-2002). Foi fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899) e, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau (1912) (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

¹⁸ Jean-Ovide Decroly foi médico, psicólogo, professor e pedagogo belga. Ovide Decroly nasceu em 1871, em Renaix, na Bélgica, filho de um industrial e de uma professora de música. Como estudante, não teve dificuldade de aprendizado, mas, por causa de indisciplina, foi expulso de várias escolas. Recusava-se a frequentar as aulas de catecismo. Mais tarde preconizaria um modelo de ensino não-autoritário e não-religioso. Formou-se em medicina e estudou neurologia na Bélgica e na Alemanha (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

¹⁹ Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, próximo à Ancone, na Itália, e morreu em 1952 em Nordwijk, na Holanda. Foi uma educadora, médica, pedagoga. Ficou conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em escolas públicas e privadas mundo afora. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para ela, liberdade e disciplina se equilibrariam, não sendo possível conquistar uma sem a outra. Adotou o princípio da autoeducação, que consiste na interferência mínima dos professores, a aprendizagem teria como base o espaço escolar e o material didático. Em 1929 funda a Associação Montessori Internacional (AMI), que se dedicará à promoção da infância e ao seu desenvolvimento (RÖHRS, 2010).

capacidade de se guiar por conta própria e seguir as regras sociais da vida. Mas para que tudo isso ocorra, é necessário dar às crianças a liberdade de escolha para que cada uma delas possa explorar o que quiser, e assim, desenvolver o interesse que a levará à concentração.

A partir de tais constatações, Maria Montessori inicia o seu trabalho através de um método que propõe uma escola para a vida e pela vida, instituindo o trabalho no contexto da escola, dando oportunidades para que a criança se desenvolva de forma autônoma através deste. O ato educativo de Montessori visa além da sala de aula, propondo o acompanhamento ao desenvolvimento individual da criança para a sua vida no universo. " A infância era, a seu ver, a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo desenvolvimento ulterior" (RÖHRS, 2010, p.11). Contemporânea de Freud, em seu método encontra-se as etapas do processo inconsciente do desenvolvimento afetivo da criança, numa ligação com a psicologia. Sua influência deu-se em todos os cantos do mundo, com a máxima de que as ideias pertencem a todos e a liberdade é valor primordial para a aprendizagem, primando pela democracia. Para Montessori, uma transformação na educação sem a criança como motor principal está fadada ao fracasso (RÖHRS, 2010).

Cousinet²⁰ retoma também as ideias de Rousseau a fim de ensinar um ofício às crianças. Para Cousinet, a criança necessita viver e de sua vivência ocorre o processo de aprendizagem, de forma natural e autônoma. Cabe ao professor criar o ambiente favorável a esse aprendizado, com a disposição das carteiras e cadeiras, com cenário, com uma preocupação central com a beleza e a renovação dos ambientes, o que, para ele, já era um convite ao trabalho ativo das crianças (GAUTHIER e TARDIF, 2010). É preciso que, o professor esteja presente, mas que também se apague nos momentos adequados, dando certa autonomia de decisões e escolhas para que a aprendizagem ocorra. A base do método pedagógico de Cousinet se fundamenta no jogo, o que, para ele, são atividades naturais da criança e fazem parte do brincar, do lúdico, afinal, não considera a criança como um adulto em miniatura, mas vê possibilidades de crescimento constante destas até virem a ser adultos. Valorizava, portanto, a autoconfiança e os resultados dos trabalhos desenvolvidos eram aceitos conforme a capacidade de cada uma a desempenhar tais tarefas, não seguindo

²⁰ Roger Cousinet nasceu na França em 1881 e morreu em 1973. Cousinet formou-se na Escola Normal Superior, licenciando-se em Letras pela Sorbonne. Pertencente ao grupo dos fundadores da Escola Nova, Cousinet compartilhava as ideias de Claparède, Ferrière e outros. Em 1922, Cousinet criou a Revista Nouvelle Éducation que seria um instrumento privilegiado de difusão das ideias da Escola Nova. Em 1945 ele publica seu mais conhecido trabalho: "Une méthode libre de travail en groupes". Cousinet sempre procurou articular teoria e prática pedagógica seja como professor, inspetor formador ou pesquisador e era um adepto da psicologia experimental, como muitos de sua época (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

hierarquias ou rituais de cunho tradicional, acreditando ele que a evolução ocorreria de forma natural e ao tempo individualizado de cada sujeito.

Alexander Neill²¹ surge com a ideia da pedagogia libertária, onde, para o autor, é necessário deixar a criança esgotar o seu desejo e os seus interesses e funda, em 1921, a escola da liberdade, em Summerhill. O pensamento de Neill fundamenta-se no fato de permitir a liberdade individual, sem, no entanto, desprezar a liberdade dos outros. A vida coletiva da escola deveria ser regida pelas regras elaboradas coletivamente por crianças e docentes, para se criar um ambiente livre, mas não anárquico. Na escola da liberdade, os estudantes não são obrigados a estudar e podem ocupar o seu tempo à sua maneira e, ao contrário das críticas que sofrera, a escola se manteve por tempo suficiente para que fosse positivamente avaliada (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

Neill não suportava o método Montessori, por achar que era fundamentalmente cientista e nunca artista. Para o autor havia a necessidade de se falar acerca das emoções, das fantasias que fazem parte da vida mental das crianças. Há uma proximidade forte do autor com a psicanálise, sem a qual não podemos entrar a fundo ao seu pensamento, sofrendo forte influência de Freud, no que se refere às constatações dos estágios de desenvolvimento da criança. O professor tem o papel de emancipador, deixando a criança esgotar seus campos de interesse. Ele luta, pois, contra os preconceitos burgueses da época. Seu projeto consiste em mudar os indivíduos, para mudar a sociedade (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

A escola Freinet²², criada em 1933, dentro de uma mesma perspectiva e na contribuição à pedagogia nova, tem seus princípios fundamentados no respeito à individualidade do estudante e o respeito à comunidade, formando um todo solidário. Nas

²¹ Alexander Sutherland Neill nasceu em 1883, em Forfar, subúrbio de Edimburgo, na Escócia. Proveniente de uma família severa, religiosa, modesta e ambiciosa, a escola era muito valorizada em casa. Filho de Georges, professor primário e diretor de escola e de mãe também professora, Neill teve pressão familiar aos estudos, no entanto, foi o único da família a não cursar os estudos secundários. Trabalhou em um escritório e como vendedor de tecidos. Aos 25 anos, matricula-se na Universidade de Edimburgo, primeiro em agricultura e depois em letras. Seu gosto pela escrita se desenvolve e torna-se redator chefe da revista da universidade, vindo a publicar artigos em diversas revistas. Em 1915, mesmo contra vontade se vê como diretor de uma escola em uma aldeia perdida na Escócia e como a lei obrigava os diretores a manter um diário de tudo o que ocorre cotidianamente, escreve *A Dominie's Log* (Diário de um mestre-escola do campo), no qual valoriza a sua concepção de pedagogia e este tem um sucesso considerável, pelo qual fica conhecido (GAUTHIER e TARDIF, 2010).

²² Cèlestin Freinet, educador prático do início do século XX, acabava sua formação quando estourou a Primeira Guerra Mundial. Recrutado pelo exército francês, participou dos combates e foi gravemente ferido. Passou um longo tempo de convalescença e só em 1921 pôde obter o seu primeiro emprego, na escola comunal de Bar-sur-Loup, nos Alpes Maritimes. Seus ferimentos graves o haviam privado de um pulmão e sua saúde era precária, o que fez com que buscasse meios práticos de trabalhar, sem ter de falar por muito tempo ou ser obrigado a se expor a poeira do giz. Estava impregnado pelas ideias dos pensadores da “escola nova”, Cousinet, Claparède e Ferrière e utilizava-se do ambiente como fonte de conhecimento para as crianças (LEGRAND, 2010).

escolas Freinet, que tiveram forte influência na educação brasileira, é preciso desenvolver dois aspectos fundamentais: primeiro, harmonizar o programa de ensino, o conteúdo e as atividades, proporcionando participação ativa das crianças nesta organização e, em segundo, mas não menos importante lugar, desenvolver a dimensão comunicativa e social da criança, compartilhando-se saberes de forma aberta e coletiva (LEGRAND, 2010). Buscou a ideia de uma escola cooperativa, onde cada um dos participantes, professores e estudantes, deveria desenvolver-se em sua integralidade e individualidade. Na criação de sua escola:

Ele mesmo colocou mãos à obra. O lugar era isolado. O terreno situava-se numa colina, sobre um pequeno vale. O acesso era um caminho pedregoso. A escola era simples, construída de modo artesanal, em pavilhões. No meio do pátio, uma piscina sombreada, onde as crianças pudessem brincar. As salas de aula eram espaçosas. Predominavam as cores verde e branca. Os alunos, em sua maior parte, eram internos, provenientes das camadas sociais desfavorecidas ou de famílias em dificuldades. [...] O sol brilhava ali e o clima campestre tinha a fragrância típica da região (LEGRAND, 2010, p.13-14).

O desejo de expressão, de comunicação, a cooperação, o texto livre, a comunicação escrita, bem como, a aprendizagem natural, fora da escola, são algumas das expressões fundamentalmente consideradas pela pedagogia Freinet, intercalando-se aulas coletivas com aulas individualizadas, de acordo com as necessidades do momento. O grupo deve ter a capacidade de autogerir-se durante o trabalho realizado. O autor propunha para uma nova época, uma nova pedagogia, com a pretensão de que as ideias já propostas por inúmeros autores pudessem vir a se tornar realidade, em um novo tempo. A aula-passeio era para Freinet (1975) uma salvação para inspirar o desejo pelo aprender, antes de massacrar as crianças em um ambiente fechado com leituras maçantes e descontextualizadas.

Dentro de uma mesma corrente, John Dewey²³ traz uma ideia sobre a educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico do estudante. Para ele, o

²³ Dewey nasceu na cidade de Burlington, estado de Vermont, em 1859, em uma família de comerciantes de religião protestante congregacionista, preocupada em educá-lo para a realização de tarefas práticas do dia a dia, para o trabalho e para os valores comunitários e religiosos. Aos 20 anos estava formado e iniciava sua carreira no magistério. Entre os anos de 1882 e 1884, realizou o seu doutorado em Filosofia, na Universidade Johns Hopkins, defendendo uma tese sobre a psicologia do filósofo alemão Immanuel Kant, mas desenvolvendo um interesse intelectual que combinava ainda o estudo da Biologia e da teoria da revolução de Darwin com a filosofia de Hegel, estudos que contribuíram para que elaborasse o seu primeiro livro em 1887, intitulado Psicologia. Ainda em 1884, passa a trabalhar como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Depois de problemas graves na política interna do Departamento de Educação da Universidade de Chicago, Dewey abandonou a instituição para se ligar à Universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até ao fim da sua carreira no ensino, em 1930. Continuou, no entanto, a ensinar como professor emérito até 1939, e continuou a escrever e a intervir socialmente até às vésperas da morte, em 1952 (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

pensamento não pode existir isolado da ação e, portanto, a educação deve servir para resolver situações da vida e a ação tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais, dentro do âmbito escolar. O objetivo da educação nova é aproveitar os dons que as crianças trazem consigo ao nascer e, assim, o papel da escola não consiste somente nas questões intelectuais, mas ocupa-se da totalidade dos aspectos aos sujeitos (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Dewey, desde criança, conviveu com a igualdade e a liberdade de forma natural, por ter sido criado em uma ‘ilha inglesa’ que, distante da metrópole, se caracterizou por implementar, em termos político, o conceito de *self government*, onde cada colônia gozava de total autonomia em relação às outras. A democracia, a liberdade e o *self government*, portanto, passam a ser ideias que, para ele, devem ser exercitadas em todos os contextos, inclusive, na escola, tendo a participação e o convívio social como pontos fundamentais e altamente valorizados.

O *self government* compreende a autonomia intelectual do estudante e a limitação dos poderes do professor, utilizando-se de procedimentos para a conquista da autonomia em contraposição ao vínculo autoritário estabelecido na prática educativa tradicional. Trata-se, portanto, de um procedimento educativo que confia aos estudantes a organização da disciplina escolar, através do desenvolvimento de uma solidariedade nova, de um sentimento de igualdade, de justiça e de reciprocidade. É, antes de tudo, um conjunto de regras de socialização que tangem à formação da personalidade do ponto de vista dos valores morais, que baseado nas ideias de cooperação e reciprocidade, visa a comprometer os estudantes com a administração da classe, dando-lhes responsabilidades (DEWEY, 2007).

Entre os temas da nova educação elaborados desde o início do Século XX, a aplicação pedagógica do *self-government* foi, sem dúvida, um dos mais significativos. As novas perspectivas abertas pelo método tiveram como ponto principal a diversificação da relação professor-aluno, que passa do autoritarismo vertical a uma relação de horizontalidade, onde ambos possuem responsabilidades confiadas. Assim, com o uso do *self-government*, a disciplina escolar, um propósito sempre primordial no que diz respeito à forma como são estabelecidas as relações entre professor e estudantes, deixou de ser fundamentalmente uma imposição do primeiro, para se constituir no plano do próprio interesse destes últimos, constituindo-se no centro da construção do processo de autonomia destes.

Suas ideias tiveram forte influência no Brasil, em dois momentos distintos: no período de 1930 à 1950 e, posteriormente, na década de 1990. O primeiro momento foi marcado pelo embate político de introdução do ideário escolanovista no Brasil e merece destaque Anísio Teixeira (1900-1971), principal interlocutor de Dewey no Brasil. No segundo período da influência, Dewey aparece atrelado à Formação de Professores, sobretudo a partir da noção de Professor Reflexivo.

Neste período, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), é significativo o aspecto político das ideias deweyanas no Brasil, por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). Anísio Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, daí sua estreita relação com o pensamento do filósofo norte-americano. Ele foi o responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica. Junto ao nome de Anísio Teixeira estão outros educadores como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos.

O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas, conhecido como Escola Nova. A Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária fora do ambiente escolar e que, portanto, o movimento propunha uma reatualização de tais metodologias, a fim de que o estudante pudesse obter uma maior participação nas atividades escolares, de forma a exercer certa autonomia nas decisões, ficando a disciplina atrelada ao interesse do estudante na execução e na participação efetiva durante as atividades realizadas.

Para Dewey, a escola tradicional, denominada por ele de “escola clássica”, demonstrava ser insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos. O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. Encontra-se no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade.

A grande proposta de mudança na educação formal, baseada no modo aristotélico-tomista foi apresentada ao Brasil pelos "pioneiros" da Escola Nova. Esse ideal de transformação da escola brasileira não alcançará sucesso na década de 1930, sendo cerceado

pela ditadura Vargas. Mais tarde, em 1959, no período pós-guerra e pós-Estado Novo, o "Manifesto" será novamente convocado. Convocação essa que não alcançará bom êxito, uma vez que o Golpe Militar de 1964 já estava a caminho, impedindo assim a educação para a democracia.

Os princípios da reforma escolanovista no Brasil objetivavam a rejeição do sistema dualista dos jesuítas, que havia moldado um conceito de educação aristocrático que perdurou por um longo período. O modelo jesuítico, mais tarde sendo sucedido pelo positivista, que vê a criança como um adulto em miniatura, contribuiu para uma estratificação social no contexto da escola formal, isto é, uma educação para pobres e ricos separados desde os primeiros anos escolares. A reforma buscou ainda a rejeição do preconceito contra as atividades manuais em favor das intelectuais, caracterizando um novo tipo de educação, que pode aliar teoria e prática no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é notada principalmente na promoção da relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar se volta para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, o que corresponde ao ideal democrático proposto por Dewey.

Na mesma linha de vinculação ao imaginário da autonomia, a Pedagogia Institucional surge, na França (na década de 1960), como uma corrente que tem origem dentro do movimento Freinet e representa uma cisão pela orientação tomada por alguns de seus membros, em especial, F. Oury e A. Vasquez. A novidade de tal corrente é a instituição da dimensão psicoterapêutica no âmbito escolar, ou seja, há uma fusão do hospital psiquiátrico com a escola, sob a inspiração, de um lado, da análise freudiana e de outro, da crítica social de recorte marxista que buscava superar a alienação dos sujeitos. Tal pedagogia, portanto, trabalha diretamente com o processo de autonomia, quando aplica dentro das práticas escolares uma concepção psicoterapêutica que trata de suprimir no grupo a relação de dependência ao professor e de instituir o direito dos estudantes de tomar a palavra e decidir por si próprio o que irá fazer (CABANAS, 2002).

A Pedagogia Institucional acredita que a educação tradicional até aqui vivenciada, tira do aluno a possibilidade de tomar decisões e de estabelecer relações de aprendizagem com os outros colegas e o professor, que tem as rédeas da aula e sujeita o estudante às suas regras e condições. Essa consiste em transformar a relação professor-aluno no sentido de uma não-

diretividade, buscando um trabalho coletivo e de igualdade de condições entre estudantes e professor. Propõe, portanto, uma autogestão escolar que deverá desembocar, futuramente, numa autogestão social. Nas relações estabelecidas, os membros participantes do grupo vão tomando consciência das contradições sofridas, reflexos das contradições sociais, adotando uma postura crítica na superação destas (CABANAS, 2002).

Apesar dos esforços instituídos pelos diferentes setores da sociedade em busca da melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas formais, ao se analisar a educação ofertada ainda hoje, percebe-se que a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de articulação com o imaginário da autonomia.

Sob essas orientações e atendendo ainda a tradição, cabe assinalar que, a escola implantada no Brasil estava voltada essencialmente ao atendimento de interesses da classe social dominante e da Igreja Católica. Foi somente a partir de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sob forte influência de Dewey, e o início da Era Vargas, que começam a ser discutidas e implementadas algumas reformas educacionais que, embora, com profundos interesses políticos, proporcionam alguns avanços universais no que tange às responsabilidades do Estado com a educação.

Para ilustrar essa mudança, podemos citar a luta pela criação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) do Brasil que, após muitas intervenções e lutas de interesses entre liberais e católicos, a primeira LDB é encaminhada ao Congresso em 1946, mas de onde sai aprovada somente em 1961 (Lei nº 4.024/61). A luta se estendeu por quase 15 anos, especialmente em razão da resistência dos deputados que defendiam os interesses dos católicos e conservadores. Mas tratou-se de uma conquista importante, considerando que muitas mudanças ocorreram até que se chegasse à compreensão da escola que hoje se faz presente nos diferentes contextos deste país (MARQUES, 2010).

Há que se ter em conta, assim, a partir das construções de autores renomados, anteriormente abordados, que, para dar uma nova visão ao processo educativo a à busca por sua qualidade e efetividade, ambos possuem pontos em comum. Destaque dentro de suas propostas está o trabalho por projetos e a busca constante pela autonomia do sujeito dentro de um princípio democrático, ou seja, tendo por base os fundamentos propostos na caracterização do imaginário da autonomia dado por Castoriadis (1982). Dentro desta perspectiva do imaginário, insere-se a esperança pela construção de uma sociedade autônoma

através da aspiração pela liberdade, pela igualdade e pela justiça social em um contexto onde tais fatores só se tornam possíveis pelos princípios de um regime radicalmente democrático. Castoriadis (1982) renova o conceito de *práxis* dentro de uma perspectiva de auto-interpretação da sociedade moderna, garantindo a tal conceito a promoção da autonomia, ao afirmar que:

Existe uma relação interna entre o que é visado (o desenvolvimento da autonomia) e aquilo pelo qual é visado (o exercício dessa autonomia) [...]; devendo levar em consideração a rede complexa de relações causais que percorrem seu domínio, a *práxis* jamais pode reduzir a escolha de sua maneira de operar a um simples cálculo - não porque fosse muito complicado, mas porque deixaria escapar, por definição, o fator decisivo: a autonomia (CASTORIADIS, 1982, p.95).

A *práxis* se faz coletiva e é, por essência, criadora e criativa, ou seja, produz o novo, no sentido originário de uma política emancipadora, onde, para o autor, ninguém poderia desejar a autonomia, sem que fosse para todos. Destarte, em uma percepção de trabalho coletivo emancipador, refere-se a importância do trabalho por projetos, verificando-se que é capaz de desenvolver no estudante o senso crítico, a autonomia, a criatividade, ensinando-o a trabalhar em grupo, em um ambiente que favorece o diálogo e a demonstração de suas capacidades. A abertura ao diálogo faz-se necessária para o avanço nos conhecimentos, "[...] o diálogo é uma exigência existencial" (FREIRE, 2012, p.91) e, numa visão freireana, pressupõe a humildade de reconhecer-se enquanto um ser inacabado e em constante busca de sua superação, de admitir-se em evolução e saber ouvir o outro e aceitar a sua contribuição, possibilidades relacionadas ao trabalho com projetos.

Aunque el trabajo por proyectos es una oportunidad para practicar el aprendizaje autónomo y la investigación cooperativa, es necesaria la intervención de un adulto que sepa aprovechar al máximo las posibilidades de esta práctica. La figura del maestro es clave para crear un ambiente que favorezca la confianza de los alumnos en sus propias capacidades. También será imprescindible una intervención docente orientada a generar espacios de comprensión y de construcción compartida del conocimiento. En ocasiones, el adulto deberá apoyar la elaboración de los alumnos facilitando que se reafirmen en sus posicionamientos y que consoliden lo que ya saben, en otros momentos deberá estimular ideas nuevas, planteándoles nuevos retos y exigiéndoles respuestas creativas. En el trabajo por proyectos, la actuación del adulto se dirige a facilitar el proceso, motivando al grupo para que asuma el protagonismo tanto en cuestiones de organización como en la evolución del aprendizaje (ROVIRA e GARCÍA, 2007, p.151).

Ademais, o trabalho por projetos parece fornecer uma nova forma de aprendizagens, mais participativa, mais dinâmica e com mais autonomia por parte dos estudantes. Quando se refere a uma educação de cunho humanista, que se funda em uma perspectiva de participação ativa dos sujeitos há que se criar um espaço onde a sabedoria popular possa se manifestar, assim como preconizou Freire ao propor uma pedagogia do oprimido, em que estes sujeitos pudessem ter condições de atuação em um espaço que por anos negou-lhes o direito de acesso e, portanto, na busca pela superação dessa dívida social com a educação das camadas populares, fundamenta seus estudos na educação de jovens e adultos.

[...] Porém, para fazê-lo, propôs uma pedagogia a partir do oprimido – dos “esfarrapados do mundo”, como costumava dizer – geralmente marginalizados da escola na idade própria ou em qualquer idade. Para tanto, não só discutiu os métodos, técnicas e procedimentos predominantes na escola tradicional, como também ousou desenvolver mecanismos de captação e incorporação do saber popular no currículo do projeto político-pedagógico que propunha (ROMÃO, 2002, p.123-124).

A educação de adultos, através do desenvolvimento de uma pedagogia a partir do oprimido, torna-se um exemplo claro da busca pela participação e pela voz ao saber popular, à autonomia do sujeito. A proposta pedagógica de Freire não fica à margem desta linha de pensamento, pois busca manter o diálogo e a participação dos estudantes pelos círculos de cultura²⁴. Sua teoria é baseada em uma abordagem que busca a conscientização dos sujeitos e sua libertação e, portanto, sua posição é contrária às práticas educativas elitistas e discriminatórias e, por isso, “[...] a conscientização é compromisso histórico” (TORRES, 2014, p.76).

Freire é um dos pedagogos que mais marcou a educação na segunda metade do século XX e suas obras são mundialmente conhecidas. No Brasil, na luta pela melhoria do processo educativo, em meio a tantas rupturas, é que, no período de 1959 a 1964, o chamado Período das Luzes da Educação de Adultos, surge com força a proposta pedagógica implantada por Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura,

²⁴ Os círculos de cultura, criados por Freire, partem da ideia de substituição dos antigos formatos da sala de aula (alunos enfileirados) e visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de questões do cotidiano do educando. A organização circular compreende um modelo específico de organização onde todos possam ficar de frente um ao outro. Neste círculo, não há um professor, mas uma pessoa que auxilia na orientação das discussões das questões propostas que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O diálogo é parte fundamental nos círculos de cultura, primando sempre pelo exercício da cidadania, numa perspectiva de participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

programa que teve forte presença do Professor Paulo Freire²⁵. Já em 1958, no Seminário regional Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, as perspectivas do analfabetismo e suas causas sociais estariam relatadas por Paulo Freire, onde impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, favorecendo-se a formação da consciência e o preparo para o autogoverno (BEISIEGEL, 2010).

Esse período é marcado pela presença de um grande número de pessoas atuando junto aos movimentos populares na construção de uma nova educação, por acreditarem que esta permitia uma ação de transformação social. Apesar do golpe militar de 1964, que promoveu uma ruptura no campo educacional, bem como, o seu exílio, Paulo Freire continua sua luta e seus estudos na busca por uma educação libertadora e, no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, os movimentos populares, num legado deixado por Freire, também continuam desenvolvendo os trabalhos de alfabetização de adultos²⁶, mesmo que na clandestinidade e de modo disperso por todo o país.

"Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.119). Neste contexto, movimentos sociais e sociedade civil passam a ocupar espaços na cena pública, renovando as estruturas e organizando novos meios de expressão, bem como, direcionando as demandas educacionais, o que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, dando reconhecimento social dos direitos de todos, apesar das contradições desta aplicação na prática.

Entre todas as experiências educacionais desenvolvidas no país no século passado, o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado e implementado a partir da proposta pedagógica freireana, mereceu destaque. Desenvolvido em meados do ano de 1964, no Governo de João Goulart, a proposta partia da premissa da participação de todos no processo educativo, tornando os educandos sujeitos ativos, uma vez que, como seres históricos, possuem capacidades de criar e recriar sua própria cultura, um conceito criado e utilizado por

²⁵ Cabe destacar que, a importância dada à educação de jovens e adultos no Brasil, surgiu como uma medida alternativa à necessidade de qualificação de mão de obra barata para atender a demanda do processo de industrialização. Assim, a única proposta para esta modalidade, que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, foi desenvolvida por Paulo Freire. Sua proposta, no entanto, foi abortada pelo regime militar, que via nessa prática educativa um poder subversivo muito grande.

²⁶ Segundo Paulo Freire, o projeto construído em parceria com os movimentos sociais e populares não previa em nenhum momento, a desresponsabilização do Estado para com a escolarização, mas foi pensado como uma estratégia de garantia da participação de todos na construção das políticas educacionais, motivando os jovens e adultos para o processo de alfabetização.

Freire, visando à conscientização do adulto analfabeto. Suas primeiras experiências com adultos são vividas em Angicos – RN, na qual 300 trabalhadores rurais da região foram alfabetizados em apenas 45 dias²⁷.

Para Paulo Freire, as questões e problemas principais da educação não são questões somente pedagógicas, técnicas e/ou didáticas, ao contrário, são muito mais questões políticas, em que, parafraseando-o, a educação por si só não modifica a sociedade, mas a sociedade é que pode mudar o sistema instrucional. Propôs uma educação onde a consciência crítica era condição para a aquisição do conhecimento e para a prática de classe, buscando os elos entre a liderança revolucionária e as práticas sociais de massa. É, antes de tudo, uma proposta antiautoritária, na qual tanto professores quanto estudantes ensinam e aprendem de forma conjunta, através do diálogo e da socialização constantes, no que chamou de “círculos de cultura”.

Para superar a contradição existente entre as propostas pedagógicas/educacionais direcionadas aos dominantes e as direcionadas aos oprimidos, propôs um trabalho de conscientização e de politização, dando a estes condições necessárias para, além de conhecer sua realidade de opressão, poder superá-la. Ao partir da realidade do educando, do meio em que vive, alicerça seu ‘método’ no diálogo entre educador e educando, numa concepção de aprendizagem enquanto participação e construção. As ‘*palavras geradoras*’, propostas por Freire como forma de orientar os debates, são exemplos deste processo de construção coletiva, quando retiradas do próprio universo vocabular do educando.

A concepção de alfabetização proposta por Freire consistia fundamentalmente em uma alfabetização de dentro para fora, provocada pelo próprio analfabeto, com o auxílio do professor. Tal metodologia, portanto, deve ser instrumento, também, do próprio estudante, o que implica em um processo de aprendizagem que foge aos modelos tradicionais de memorização visual e mecânica da silabação das palavras. A educação problematizadora procura apresentar, aos indivíduos, dimensões significativas da realidade por estes vivida, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer os limites e as possibilidades de interação e de transformação desta. É uma educação baseada numa íntima relação entre alfabetização e investigação social.

²⁷ A experiência vivida por Freire neste período pode ser melhor visualizada na obra de BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org): **De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular**. Porto Alegre: Mova - RS: Corag, 2001.

Apesar da pobreza, da prisão e do exílio, a vida e o trabalho de Paulo Freire, um educador e ao mesmo tempo um ativista, são marcados pelo otimismo e pelo engajamento político. Esse otimismo se caracteriza por uma opção sem falhas pela libertação dos pobres: as classes marginalizadas, que constituem as “culturas do silêncio” em muitos países (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.307).

Alfabetização e conscientização encontram-se profundamente ligadas, ou seja, para a decifração dos códigos linguísticos da língua escrita e falada, era preciso, anterior a isto, obter a decifração da realidade vivenciada, numa análise crítica e contextualizada, dentro de um conceito de educação que modifica a relação tradicional de verticalidade entre professor e estudante. Cabe destacar, porém, que a conscientização é fenômeno intersubjetivo e constitui-se em um princípio ético-crítico dentro do processo educativo, que depende exclusivamente do sujeito e de sua disposição para tal.

A relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende, para Freire, não pode estar pautada numa condicionalidade de autoritarismo, de ameaças e de punições, mas deve ser estabelecida numa horizontalidade, tendo o diálogo como fonte primordial de tal contato. Insiste em um posicionamento político e, portanto, crítico, do professor, frente ao auxílio aos grupos oprimidos, condição necessária para a promoção de uma educação libertadora. A educação libertadora, por sua vez, não pode se dar fora da vinculação com a prática, do contrário, a teoria se torna algo banal, sem sentido.

Ao longo da segunda metade do século XX houve um movimento de expansão na oferta do ensino público em nível de Ensino Fundamental, ampliando o acesso também às camadas populares e superando o seu caráter anteriormente elitista. No entanto, apesar desta oferta ampliada, ainda possuímos um grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola e, aqueles que passam pela escola, passam sem adquirir aprendizagens significativas, o que, acarreta na evasão e abandono escolar. “[...] Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126).

Como resultado, cria-se um novo grupo, substituindo-se os analfabetos absolutos, que hoje somam pouco mais de 10%, por uma enorme parcela dos considerados analfabetos funcionais, cujo domínio da leitura, escrita e cálculo é precário.

Os fatores aqui expostos nos demonstram a necessidade cada vez maior da apropriação de uma proposta pedagógica que contemple verdadeiramente as necessidades dos estudantes na contemporaneidade, onde, se pensarmos na necessidade do envolvimento destes no

processo de construção do conhecimento, nos vem à tona a proposta criada por Freire e que, em muito já contribuiu para a alfabetização dos jovens e adultos. Foi partindo de sua realidade que Freire pode, através de uma leitura concreta do mundo, propor, no âmbito das políticas educacionais, uma pedagogia libertadora voltada à conscientização da opressão e sua possível ação transformadora, a libertação.

Na concepção educacional de Freire, não há relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto, aqui a pedagogia é dialógica, onde ambos são sujeitos do ato de ensinar/aprender. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico que perpassa o contexto educacional formal, como já explicitado em outro momento.

A lição maior que podemos aprender com Freire é a preocupação constante com o social, no resgate do homem como cidadão e construtor de sua própria história, em deixar de ser mercadoria para ser sujeito.

O diferencial de sua proposta de alfabetização consiste na resistência ao ensino da leitura e da escrita pelos métodos tradicionais, a partir de uma concepção instrumental e descontextualizada. Freire prefere apresentar aos adultos, anterior ao processo de decodificação dos signos da leitura e da escrita, a vida política cotidiana e a leitura do mundo que, para ele, precede a leitura da palavra (FREIRE, 2012).

Essa forma de valorização da cultura do educando, já proposta por Freire, permite-lhe aprender a ler e escrever a sua própria vida, como autor e testemunha de sua história, adquirindo consciência reflexiva de sua cultura e, fazendo assim, uma reconstrução crítica do mundo, abrindo novos caminhos, construindo um projeto histórico de mundo comum e rompendo as fronteiras disciplinares, de forma a contribuir para novas visões de mundo e de escola (MARQUES, 2010). Essa nova ética, fundada no respeito às diferenças, se configura, segundo Freire (2013, p.17-18), como uma ética,

[...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Apesar de seu trabalho social e político voltado aos adultos, Freire não cria um ‘método’ de ensino exclusivo a este público, mas propõe princípios educativos que podem ser extensivos às diversas faixas etárias. Trata-se de um posicionamento crítico e reflexivo, ideológico e político, a partir do qual se podem analisar as possibilidades de diálogo entre as diferentes culturas e/ou dentro de uma mesma cultura, levando em consideração suas diferentes estruturas. “Já se gastou muita tinta e papel com a discussão sobre a existência ou não de um “método Paulo Freire” de alfabetização ou de educação de adultos – atualmente denominada por nós de “Educação de Jovens e Adultos” (EJA)” (ROMÃO, 2002, p.125).

No que se refere ao método, Freire (1996) também se manifestou, por vezes nomeando a existência de um método e, em outras tantas, reagindo contra ao que ele chamava de uma redução de suas ideias a um método ou técnica de ensino, voltada à alfabetização de adultos. Para ele, quando se vive num processo de não só estar no mundo, se vive o chamado *Método Paulo Freire*, método que ele não gostava de falar, visto que, considerava ser uma concepção de mundo, uma pedagogia e não um método com inúmeras técnicas sistematizadas. Nesse processo, acreditava ser válido o conhecimento quando vinculado a uma realidade social, do contrário, não adiantava de nada decodificar os signos da linguagem escrita.

Dentro dos princípios a que se refere nesta pesquisa, o que caracteriza e fundamenta a obra freireana é sua proximidade com o saber popular. A escrita de Freire é sempre próxima do diálogo com o povo, de fácil entendimento e de possível compreensão de todos. Seu pensamento é inseparável de uma condição humana, política e social dos sujeitos para os quais se dirige. Com forte influência marxista, é contrário às lógicas de dominação que se instauram na sociedade dividida por classes. Marx e Engels (1982, p.07) afirmam que “[...] a libertação é um ato histórico, não é um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas”. Para Freire (2012), o povo deve compartilhar o poder, visto que, uma libertação que se realiza em detrimento dos mais pobres se constitui em um ato de opressão. Defende a libertação e o pleno desenvolvimento dos indivíduos na coletividade.

No contexto das sociedades complexas, a pedagogia proposta por Freire requer um professor problematizador da realidade, através de uma relação dialógica e dialética entre professor e aluno, na interação e na intersubjetividade. Em suma, a proposta pedagógica de Freire é considerada um marco dentro das políticas educacionais, em especial, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Sua pedagogia é voltada à libertação e à conscientização, dentro de uma perspectiva de educação crítica. Considera o analfabetismo

para além da alfabetização funcional e utilitária, do saber decodificar os signos da leitura e da escrita, propondo-se, portanto, uma leitura crítica e política do mundo que os cerca e a possibilidade de sua transformação (FREIRE, 2012).

Sua proposta, que pode ser vinculada ao imaginário da autonomia, parte de um método dialógico com o outro, estabelecendo relações e definindo as contradições da experiência vivida, com reciprocidade e respeito mútuo. É um método ativo e, portanto, ele dirá que o educador deve considerar a pessoa analfabeta como um sujeito ativo, capaz de liberdade e de consciência, de agir como um ser humano e não como um objeto. A educação de adultos, para Freire, pressupõe considerar toda a bagagem cultural trazida por esses antes da entrada aos bancos escolares e, convida aos educadores a abandonar a concepção bancária de educação e buscar no diálogo emancipador, as questões que se constituem em necessidades dos sujeitos.

Suponha-se ainda que, a garantia de uma escolarização como proposta por Freire, além de ser uma questão de justiça social em relação a amplos setores da sociedade que são oprimidos em nosso ou em outros países, cria, acima de tudo, um ambiente favorável à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos desses setores, dando-lhes oportunidades de emancipação. Essas condições possibilitam a luta efetiva de uma sociedade democrática, participativa e atuante, na qual se respeitem e promovam os direitos humanos de todos os sujeitos.

Há que se ter em conta de que as questões tratadas constituem a história educativa e, a crise da educação não é algo recente, mas algo que se busca ao longo dos anos em diferentes tempos e perspectivas, estando o processo da autonomia no centro das discussões educacionais há pelo menos dois séculos. A preocupação de Freire com a libertação dos oprimidos e com a busca pela autonomia consiste, ainda hoje, em uma prática suscetível de resolver concretamente os problemas educacionais, não somente na educação de adultos, mas de uma forma geral, considerando todos os estudantes como sujeitos ativos na busca pela libertação da situação de opressão, unindo a educação aos problemas políticos e sociais.

Todavia, é necessário dizer que o conceito de autonomia na atualidade requer uma recontextualização, um repensar, levando-se em conta as transformações pelas quais passou a sociedade atual e que, portanto, há que se ter em conta o enfrentamento de novas problemáticas, como as questões ambientais, as questões multiculturais, o desenvolvimento das novas tecnologias, os riscos e as ambivalências a que os sujeitos estão diariamente

expostos, bem como, as aclamações pela autonomia dentro de uma perspectiva neoliberal que foge aos princípios propostos por Freire.

Segundo Castoriadis (1982) apesar das forças de criação do imaginário social, as sociedades humanas são estruturadas dentro de uma lógica permanente de conservação das normas e padrões vigentes, daí o fato de se manifestarem heterônomas por inúmeras vezes. E, portanto, o imaginário social, assim como pode atuar como fonte de criação e transformação coletiva, pode também atuar como forma de manutenção e expansão da alienação e da dominação já existentes, trazendo implicações ao processo educativo, constituindo-se nas heteronomias.

2.2 Implicações do conceito da autonomia no discurso escolar e no processo formativo das Sociedades Complexas: desafios e proposições

A história da educação formal, ao longo dos anos, desenvolveu-se em torno de três principais eixos: as ideias ou ideais pedagógicos (fomentados a partir de grandes pensadores), as práticas escolares (currículo, metodologias, avaliação) e as instituições escolares formais. Os três eixos, por sua vez, estão fundamentados em uma racionalidade técnica e instrumental na condução da atividade educativa nos espaços escolares formais, definindo-se princípios como, o tempo dos estudantes e do professor, o espaço de cada um destes, as normas e regras escolares, a organização curricular, os processos de avaliação nos diferentes períodos, arraigados num processo de medida de eficiência e eficácia do processo educativo. Ou seja, a pedagogia escolar está calcada por concepções tecno-burocráticas que a acompanha ao longo de sua evolução, mesmo que os processos e ritmos sofram alterações e estruturações, constituindo-se em uma marca obsessiva na cultura escolar.

No projeto da Modernidade, a razão emancipadora e livre transformou-se em submissão a ordem burguesa e seus interesses – é a então alienação da educação, concepção esta calcada nos modelos positivistas de vinculação ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, educar-se para satisfazer as necessidades sociais e não os seus próprios interesses. A sociedade aparece acima de qualquer contestação, destinando a escola àqueles que, de alguma forma, contribuirão para o crescimento social e para a conservação do modelo social vigente.

O positivismo consiste em uma das facetas que desenvolve uma visão reducionista desta racionalidade proposta pelos ideais modernos. O papel fundamental da educação é a socialização do indivíduo, ou seja, adaptação às regras e convenções sociais, visto que, nesta concepção, o sujeito não nasce social, ele se integra à sociedade pela educação, sobrepondo ao ser egoísta e associal, um outro capaz de submeter-se à vida moral e social, reconhecendo assim, a educação, como prioridade neste papel. “[...] a educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais [...]” (DURKHEIM, 1978, p.43).

Durkheim (1978), não vê na educação a satisfação humana, mas somente a satisfação das necessidades sociais e, é por isso que diz ser necessário uma educação diferenciada para cada um, já que na sociedade precisa-se tanto de homens de estratégias quanto de homens de ação, sendo que os homens de estratégia são os nobres da alta sociedade e, os homens de ação, os pobres e filhos de trabalhadores, continuando assim, a reproduzir o modelo social vigente, numa tradição onde o tópico é a ordem e a estabilidade, a normalidade. As leis sociais dominam os homens e, o indivíduo é passivo, adaptando-se ao ambiente e conformando-se a ele.

A educação deve ser um trabalho de autoridade, em que a criança identifica-se na palavra do educador e não o contesta, aceita seu discurso, confia e sente segurança no que lhe é transmitido. “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (DURKHEIM, 1978, p.81).

Tomando por base as concepções positivistas, fortemente calcadas no campo educacional da atualidade, o conceito de autonomia é tido dentro desta visão, vinculada a um modelo de fazer por conta própria, de ser o sujeito de sua própria história, o empresário de si. Em um contexto educacional da atualidade, educam-se os estudantes para que coloquem os braços em torno de seu trabalho e o façam por conta própria. As provas e avaliações são individuais, as resoluções das matérias também. O trabalho coletivo fica sonogado a um segundo ou terceiro plano, sem vinculação com a prática conteudista. Acerca de tais concepções educativas, afirma Castoriadis (2004, p.286):

O essencial da educação que a sociedade contemporânea fornece aos indivíduos não é a educação formal dispensada pelas escolas, mas aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão, a publicidade etc, e até mesmo além disso, por tudo que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções. [...] Aspira-se a sociedade por todos os poros.

Enquanto marca distintiva da cultura escolar, a visão positivista de educação põe em jogo os sonhos utópicos da humanidade – a igualdade de condições de acesso ao ensino, o progresso através do processo educativo, a democratização do ensino e a conquista de uma sociedade sem classes, a libertação dos oprimidos – marcas de um tempo que reconhece a educação como uma das diretrizes capazes de transformar a sociedade, de constituir um “novo” homem para atuar em uma “nova” sociedade. É esta concepção que justifica o debate acerca da busca pela autonomia no contexto das sociedades complexas que não possui por intenção desvincular a educação de padrões e modelos preestabelecidos, mas buscar a transformação a partir destes.

Para (re)articular a instituição escolar com a autonomia, cabe a essa instituição o papel de não apenas garantir o acesso à educação a todos os sujeitos, mas derrubar as barreiras da estruturação atualmente predominante e possibilitar o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo concreto em um mundo que parece dirigido heteronomamente, contra os pressupostos da democracia, impondo um desafio ainda maior ao processo educativo.

O motivo evidente de tal discussão acerca da emancipação e da autonomia recai sobre a organização social em que nos encontramos atualmente, que continua sendo heterônoma, não permitindo que os sujeitos possam viver sob suas próprias determinações e vontades, mas arraigados a uma concepção de sociedade que os desviou de suas consciências e, onde qualquer tentativa de conduzir a sociedade à emancipação é vista como utópica ou ultrapassada, mantendo-se os mesmos e antigos métodos de educar.

Apesar de contestada, e insuficientemente implementada, a autonomia não sai das agendas do pensamento filosófico e pedagógico. Não é, portanto, de se estranhar, que a busca pela autonomia nas escolas represente uma questão recorrente nos discursos educativos, embora, por vezes, reduzido a uma descentralização nas decisões, com poucas consequências democráticas e emancipatórias. Para atentar à atualidade do conceito em questão e, portanto, uma recontextualização do conceito nas sociedades complexas, busca-se também questionar se a pedagogia voltada à autonomia não se encontra ferida ou vinculada ao ideário neoliberal de indivíduo auto-suficiente (BARBOSA, 2008).

O que parece existir é uma eterna busca pela ordem e pelo disciplinamento, direcionando as crianças de acordo com as demandas da sociedade, num padrão pré-estabelecido, capacitando as classes populares para a aceitação passiva da vida em sociedade, numa estruturação existente desde o surgimento desta instituição, atribuindo-se à autonomia a

responsabilidade dos sujeitos por todas as consequências de sua vida, quer seja no contexto escolar ou social. Neste sentido, cabe salientar que a escola formal mantém fortemente sua característica e sua função de selecionar alguns e excluir a maioria, o que se traduz na “Educação bancária” explicitada e caracterizada por Freire, onde o método de educação empregado consiste na mera transmissão de conhecimentos sem reflexão crítica.

Conforme anunciado por Giddens (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012), há no contexto da sociedade complexa, uma democracia das emoções, que baseia-se em um novo modelo de autonomia pós-tradicional.

[...] uma “democracia das emoções” baseada em um “princípio de autonomia” recentemente pós-tradicional, baseado, por sua vez, em uma “capacidade de alguém representar os próprios interesses” e na “possibilidade de resolver os conflitos de interesse através do diálogo (público)”. [...] “tendências democratizadoras” estão ligadas à “confiança ativa” baseada em “reflexividade, autonomia e diálogo” Giddens (*in* BECK, GIDDENS e LASH, 2012, p.303).

Nesta mesma linha de raciocínio, a caracterização do contexto atual fundamentada em Giddens (1991), encontra-se um conceito central de sua sociologia, a reflexividade, entendida por ele como sendo um aspecto associado a uma maior autonomia dos sujeitos. Para o autor, a reflexividade significa a capacidade de os indivíduos fazerem escolhas conscientes, entre alternativas existentes, com base em novas formas de conhecimento que estão a seu dispor. Essa capacidade individual dos sujeitos transforma o ambiente educativo e, portanto, também as relações existentes neste ambiente.

A reflexividade é entendida por Giddens (1991), como a reforma constante das práticas sociais exercidas pelos sujeitos a partir das informações permanentemente renovadas e modificadas. Essa reforma nos sujeitos é reorganizada pela sua autoconsciência que redefine suas atividades antes programadas, ou seja, o conhecimento é reorganizado a partir de nós mesmos e das condições materiais que nos cercam. No entanto, tais condições adquiridas pelos sujeitos, ao invés de propiciar uma vida mais feliz, transforma a sociedade complexa em um mundo carregado de incertezas e contradições, de perigos e riscos imensuráveis. Essas transformações por sua vez, ultrapassam as relações sociais e adentram às escolas, de onde se faz necessário também uma análise acerca de tais acontecimentos.

A destradicionalização, a reflexividade e a globalização atingem a vida privada e favorecem o que ele chama de “democratização das emoções”. A democratização das emoções, segundo Giddens (2000), habilita indivíduos libertos das amarras tradicionais em

suas vivências íntimas à “democratização da democracia” e afirma que, “[...] a globalização está por trás da expansão da democracia” (GIDDENS, 2000, p.16). Apesar da descrença nos políticos, que parte de todo o processo de corrupção e de governança em favor de si próprio que se visualiza no contexto atual, observa-se, em contrapartida, uma cultura cívica, fé e esperança nos processos que apontam para a “democratização da democracia”, mesmo que as instituições que possuem nas mãos a possibilidade de promover tal democracia sejam deficientes em seus objetivos e ações concretas.

A política-vida, já citada em outro momento, se traduz na democratização das emoções e, assim, ambas são processos indissociados e se traduzem como tal dentro de uma nova organização política, para além dos partidos políticos, onde grupos e organizações participam das decisões e buscam garantir demandas necessárias dentro da esfera pública. Neste sentido, acarretam grandes transformações e repercussões na política formal, fundamentalmente enraizada em determinados partidos políticos e passam a descentralizar o poder, garantindo uma democracia de fato.

Neste mesmo sentido de dissociação da realidade, Bauman (1997) também reservou algum tempo de suas reflexões para pensar o processo educativo e o papel da educação e da escola, no contexto pensado por ele da modernidade líquida. A individualização, descrita por ele, afeta desde o convívio social até os relacionamentos e conseqüentemente, também a educação. Há um crescimento exacerbado da individualização da existência e um enfraquecimento dos valores coletivos. Bauman (2001, p.156), fundamenta:

Vivemos num mundo de flexibilidade universal [...], que penetra todos os aspectos da vida individual-tanto as fontes da sobrevivência quanto as parceiras do amor e do interesse comum, os parâmetros da identidade profissional e da cultura, os modelos de apresentação do eu em público e os padrões de saúde e aptidão, valores a serem perseguidos e o modo de persegui-lo.

É a busca de uma nova certeza, de um novo modelo, é a compulsão de estar e se integrar na “modernização”, seja do perfil humano, desde novos modelos de família, de educação, de relacionamentos, é busca da reflexão, da problematização e da nova solução. O progresso depende do indivíduo, cada um busca o seu modo de condução de sua vida nesta sociedade de incertezas. É a busca constante e sem fim da excelência. Lembra-nos que a escola foi, ao lado das fábricas, hospitais e manicômios, o espaço da ordem e do disciplinamento, representando um espaço capaz de transformar a formação dos sujeitos em

responsabilidade única e exclusiva da sociedade e, em especial, de seus governantes, o que o leva a concluir que o objetivo da educação na "modernidade sólida" consistia em,

[...] ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, de seguir as ordens, de fazer o que o interesse público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a da disciplina (BAUMAN, 1997, p.108).

Já, no contexto complexo, de transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, nas palavras de Bauman (1997), a escola, em sua constituição primeira, onde primava pela ordem e disciplinamento, não se sustentaria. Embora ainda os Estados exerçam algum grau de soberania e controle sobre as ações da sociedade, não há mais, no contexto atual, nenhum grande sonhador que vislumbra uma engenharia social total, controlada a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado que dita as ordens. Ao contrário, os gestores de hoje convivem de forma harmônica com a desordem do mundo e os indivíduos encontram-se muito ocupados com o consumo desenfreado, sem tempo para preocupações sociais e coletivas (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009).

Bauman (1997) busca, assim como Giddens, explicitar a noção de autonomia do sujeito através do conceito de reflexividade, onde para ele, a liberdade do sujeito só será verdadeiramente conquistada compreendendo-se a reflexividade existente entre sujeito e sociedade. A liberdade constitui-se no elemento central de suas preocupações teóricas, dadas as condições da modernidade líquida, excessivamente individualizadoras e excludentes. Por liberdade, entende, o direito do indivíduo de defender livremente o direito de ser diferente, na busca pela defesa do espaço público. Assim, a busca pela liberdade passa pela reconstrução das "pontes" entre o público e o privado.

O indivíduo do século XX é um personagem imerso neste labirinto de diversas tentativas e diversas frustrações, em que cada passo dado numa escolha pessoal é uma transformação radical que influencia em todos os âmbitos de sua vida. Como cita Bauman (2001, p. 176), "Ainda que em graus variados, todos dominam a arte de "viver no labirinto": aceitação da desorientação, disposição de viver fora do espaço e do tempo, com vertigens e

tonturas, sem indicação da direção ou duração da viagem em que embarcam”. Este indivíduo se vê no meio de uma sociedade que ninguém mais possui uma identidade, um gosto próprio, mas sim pertencente a um grupo homônimo, único, sem personalidade.

A educação é a prova viva destas mudanças, do sólido para o líquido, do concreto para um produto de consumo, seus valores também passam a ser mercadológicos e vistos como um produto. Bauman (2001), afirma este pensamento descrevendo que “[...] o conhecimento tinha valor, porque se esperava que ele durasse, e a educação tinha valor na medida em que oferecia este conhecimento de valor duradouro.” Porém com o passar do tempo, vivendo hoje uma sociedade do consumo, que visa o a satisfação momentânea, como ainda citou o autor, a alegria de “livrar-se de”, de descartar e de jogar fora é a verdadeira paixão do nosso mundo, a educação também passa a ser vista assim, visando, não o acúmulo de coisas, mas o gozo fugaz que elas propiciam. O conhecimento, algo duradouro e sólido, hoje serve apenas para uso imediato e único. A esse respeito, salienta Kuhn (2011, p.49):

Diferente da modernidade, onde a escola transmitia um saber que podia ser mantido, uma vez que as mudanças eram relativamente mais lentas do que hoje. No contexto da modernidade tardia, a necessidade do constante aprender e do estar em formação se impõem como uma exigência. Os conhecimentos tradicionais, rígidos, monoculturais se tornam obsoletos em contexto de rápidas e profundas transformações na sociedade.

Compreende-se, assim, que grandes mudanças ocorrem do período sólido para o líquido, mudanças em todos os âmbitos, que mudam uma sociedade como um todo. Isto leva-nos também a repensar constantemente a compreensão da sociedade, para assim entender o meio social em que se vive, para enfrentar os dilemas, posto que, as relações humanas também se encontram sob os efeitos das contingências do mundo, que se renova constantemente por não poder oferecer garantias eternas. O mundo é o resultado do nosso posicionamento sobre ele, sobre as nossas escolhas, na constante busca da felicidade, do bem viver e de um sentido para a vida.

Na era da fluidez vivida, abandona-se os punhos de ferro da modernidade sólida, para obter-se o “eu” de aço, para suportar tantas influências e mudanças que a pós-modernidade impõe, da mesma maneira que o próprio funcionamento da sociedade parece não deixar mais opções para além dessa lógica. No contexto complexo e líquido, em que o Estado não mais cria hierarquias ordenadoras de uma sociedade, mas as favorece por vias ainda desconhecidas, as escolas, também, perderam seu referencial de detentoras do saber e de civilizadoras dos

indivíduos, podendo agora se constituir em um espaço aberto e receptivo à pluralidade e à multiplicidade de culturas e de valores distintos que fazem parte de uma mesma sociedade. No entanto, após os horrores do disciplinamento a que fomos expostos no século XX, ao invés de confiarmos na racionalidade da escola atual e na sabedoria de seus professores, vivemos em um tempo de desconfiança, de dúvidas e de incertezas de toda e qualquer ‘verdade’ proferida. Tudo tornou-se passível de questionamentos e indagações.

A escola anteriormente concebida para uma modernidade sólida, onde predominava a ordem e a estabilidade, fundamentou sua importância e qualidade na medida em que foi capaz de fornecer conhecimentos de valor duradouro, que seriam utilizados pelos indivíduos, no decorrer de suas vidas, como um produto pronto que poderia ser consumido hoje e sempre. “Os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos e os instruíam sobre como garantir que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso original” (BAUMAN, 2007b, p.154).

O conhecimento, algo duradouro, sólido e moldado conforme o Estado e a Igreja, comandavam a modernidade sólida. Hoje servem apenas para uso imediato e único, acarretando em inúmeras vezes, a falta de sentido visualizada no processo educativo, quando este prima por um conhecimento que já não serve para o momento vivido. Nas palavras de Mühl (2014, p.02-03),

No campo educativo, de modo específico, é marcante o crescimento da falta de sentido da educação vigente para grande parte dos estudantes e a crescente precarização da educação formal, traduzida por fatores como a massificação e a mercantilização do ensino, a invasão da lógica sistêmica com a crescente burocratização e a destituição de funções tradicionais próprias da escola. Pode-se mencionar ainda, a esse respeito, entre outros aspectos, o bombardeio de apelos e de estímulos colocados aos indivíduos pela sociedade de consumo, o relativismo moral que permeia o cenário contemporâneo, o individualismo hedonista e narcisista que marca a atual forma de sociabilidade, a instrumentalização das relações humanas em vários níveis, a marcante privatização da política e o encolhimento da moral à esfera privada. Trata-se de fatores que incidem de modo significativo sobre a formação da identidade e o desenvolvimento da consciência moral de forma autônoma dos sujeitos.

Com a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, tanto a ordem do mundo como a ordem da escola encontram-se abaladas. Os benefícios garantidos pela escola, da transmissão do conhecimento, da organização de uma ordem e do disciplinamento, que transmitiam certo grau de segurança ao professor que, por sua vez, mantinha sua autoconfiança no processo de ensino, perdem o foco. O perder dessa solidez constitui-se em

um "duro golpe" para a educação formal escolarizada, que primava por uma educação sob medida para uma sociedade que solicitava a rotina, a ordem e o disciplinamento, abrindo caminhos para um repensar acerca da prática educativa.

A razão da modernidade continua presente nas escolas, quando se vê, de um lado, conhecimentos estruturados, formatados na modernidade e, de outro, o cotidiano das escolas com linguagens diferentes. Aparece, então, a unicidade técnica, com uma rotina massacrante, que não deixa ver os demais aspectos do cotidiano. O debate a respeito da modernidade é de suma importância para a educação, pois está em jogo uma reflexão de ideias na busca pela construção de princípios que orientem a prática educativa.

O enfrentamento desta situação caótica e polifônica a que a escola é exposta, se dá na mesma proporção do enfrentamento social às inúmeras transformações que vem ocorrendo, trazendo para a escola, de um lado, a insegurança de conduzir o processo educativo na incerteza e na dúvida e de outro, a garantia do desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado na multiplicidade de culturas e nas diferenças existentes no âmbito escolar. A dificuldade visualizada, neste sentido, emerge na necessidade do abandono de antigas estratégias, para o pensar a educação e a escola de uma nova forma, onde o respeito pela alteridade seria uma importante meta a ser desenvolvida pelas escolas da modernidade líquida. No visualizar de uma nova proposta escolar “[...] o lema da escola hoje não é mais o clássico “grito de guerra” da modernidade ilustrada, quer dizer, a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, mas, por que não, a promoção da *liberdade*, da *diferença* e da *solidariedade* (com o estranho)” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p.52).

Para Bauman (2007b), a sociedade tomou novos rumos e cresceu diferentemente daquilo para o qual as escolas encontravam-se preparadas a educar os indivíduos, onde, em uma nova perspectiva, o lema da educação para toda a vida deva ser substituído pelo educar ao longo da vida, visto que, na modernidade líquida, o conhecimento duradouro e sólido que serviria para toda a vida já não se constitui atrativo.

O conhecimento, visualizado hoje como mera informação, está fadado a perseguir objetos indefiníveis que tão logo se dissolvem e apresentam-se ultrapassados. A ênfase do conhecimento agora é “[...] eminentemente descartável, bom apenas até segunda ordem e só temporariamente útil, e [...] a garantia do sucesso é não descuidar do momento em que o conhecimento adquirido não tem mais utilidade e precisa ser jogado fora, esquecido e substituído” (BAUMAN, 2007b, p.154). Nessa perspectiva contrária a uma formação a longo

prazo, todos os bens educacionais acabam por ser substituídos por pequenos projetos, úteis e viáveis apenas durante o tempo em que são executados. A escola, abarrotada por projetos vindos de diferentes espaços, perde sua identidade.

[...] a velocidade de sua ida e vinda prediz o fim do entendimento: um bit de informação é caçado por outro antes mesmo que possa ser absorvido, e, uma vez que eles não são assimilados, não podem ser conectados a uma cadeia de eventos significativa. Cada evento deve assim ‘sobreviver’ por conta própria, e o senso de totalidade é deixado para trás pelos competidores já no início da caçada (BAUMAN, 2000, p.99-100).

O conhecimento transformado rapidamente em informação é comparado por Bauman, com o hábito de tomar café, onde, segundo ele, só é bom quando forte e quente, esfriando rapidamente antes que seu gosto possa ser saboreado e avaliado por completo. Nessa perspectiva contemporânea, o excesso de informação produzida diariamente pelos diferentes meios constituiu a desestabilização e a desestruturação educativa dentro do contexto da escola.

A informação, mediante sua velocidade, perde sua legitimidade. Num contexto onde todos, ou, a grande maioria, possui acesso aos meios de comunicação, onde as últimas ideias dentro dos campos do saber estão à disposição de todos, já não é mais possível afirmar que a escola, na figura do professor, possui a legitimidade deste saber. Ocorre uma descentralização do poder, da autoridade docente.

[...] o arrebatador sentimento de crise que experimente hoje o postulado da *educação para toda a vida* não é tanto decorrente da “descoberta” de seu caráter inacabado, mas muito mais resultado da precarização e da privatização dos processos de formação em curso, de sua submissão às regras procedimentais do mercado (de trabalho), da transformação do conhecimento em informação destituída de valor, da dispersão de autoridades, da polifonia das mensagens no mercado dos conselheiros (muitas das quais desprovidas de valor) e do caráter fragmentário e fugaz do episódio mundo em que vivemos (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p.70).

Neste sentido, mais do que uma superficial crítica ao processo educativo realizado nas escolas da contemporaneidade, Bauman (2007b), pressupõe que o papel da escola hoje consiste, primeiramente, em promover o preparo dos sujeitos para o mundo complexo que vivemos e, em segundo, mas não menos importante lugar, em promover o processo de individualização, ou seja, em transformar o “indivíduo *de jure*” em “indivíduo *de facto*”, no sentido de provocar-lhes a dúvida e, portanto, para a busca constante por aquilo que prevalece

no momento, não se tornando, nesta individualização, um sujeito egoísta e individualista, mas usando-se desta condição para assumir responsabilidades sociais. Esse é o seu sentido de emancipação no contexto da modernidade líquida. “Quando a política pública abandona suas funções e a “política-vida” assume, os problemas enfrentados pelos indivíduos *de jure* em seus esforços para se tornarem indivíduos *de facto* passam a ser não aditivos e não-cumulativos [...]” (BAUMAN, 2001, p.63).

Há uma crítica de Bauman (2001) acerca da política-vida, em que, para o autor, a verdadeira libertação do sujeito requer mais atuação da esfera pública e não menos, visto que a autonomia do indivíduo depende de medidas públicas para que este de fato garanta condições para exercer sua autonomia “*de facto*”, na medida em que flui sua relação interpessoal com a complexidade da sociedade atual. O indivíduo que se assume a posição “*de jure*”, assume também uma posição de desilusão e fracassos, sem ter a quem recorrer a culpa. Já, o indivíduo que se quer “*de facto*” assume as rédeas de suas próprias decisões e faz o seu destino, em ação conjunta com o outro, fundamental para o adensamento da autonomia.

Assim, mesmo que Freire não tenha tido a pretensão de sistematizar um discurso de racionalidade acerca da razão fundante do modelo social da atualidade, encontram-se presentes inúmeras incursões em seu discurso de uma forte crítica aos modelos de racionalidade dominantes que têm origem na civilização ocidental, em especial, pelas consequências desumanizantes que estes trazem à humanidade como um todo (ZITKOSKI, 2000).

Trata-se, portanto, de pensar o processo educativo, sua natureza e função, diante deste novo contexto. A ideia de formação pedagógica e/ou formação humana precisa renunciar ao antigo modelo educacional que primava pela transmissão de conhecimentos/conteúdos de validade duradoura e universal e passar a pensar a educação na atualidade, onde não há mais um princípio único do qual emergem todos os conhecimentos, assim como não há uma só verdade ,válida para todos. É preciso vislumbrar a formação humana dentro deste princípio, sem descuidar da tradição e de conhecimentos já formalizados, mas considerando a incompletude destes, permitindo a expressão livre e autônoma de todos os envolvidos neste processo educativo (MÜHL, 2014).

A busca por uma nova ordem social, pressupõe partir da premissa de que a escola pode, em uma nova constituição, caracterizada por um processo de rupturas e fragmentações no seu próprio interior, contribuir significativamente para a compreensão e transformação

desta nova sociedade a que estamos expostos. Ao propor uma Pedagogia ‘do’ Oprimido e não ‘para’ o oprimido, Freire buscou um repensar do processo educativo, em que as mudanças pudessem partir dos próprios sujeitos, de suas necessidades e carências, numa relação dialógica. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 2012, p.61). O objetivo é o de explicitar a razão dialógica como uma proposta em prol de um novo projeto de sociedade.

Freire influencia diretamente o campo da Educação ao fomentar a questão política da educação, expressa no conceito de conscientização. Pauta-se na cultura popular como elemento fundamental para emancipação da classe trabalhadora. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, mostra-se, neste trabalho, a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

A conscientização assim, a partir de uma concepção de libertação da opressão, não é apenas um pressuposto teórico acerca da tomada de consciência de sua condição, mas e, principalmente, uma deliberação e uma práxis coletiva, em processos sociais concretos, na formação de grupos e/ou organizações populares que acompanham as transformações sociais e a gestão da política de forma consciente e participativa.

2.3 Freire e os diferentes contextos de sua formação: a construção da crítica ao processo educativo

Para o processo de construção de uma reflexão acerca do processo educativo ao longo dos anos a partir dos pressupostos freireanos, faz-se necessário, antes de expor e avaliar a presença de Paulo Reglus Neves Freire como um exímio educador e pesquisador da práxis educativa, contextualizá-lo, mesmo que de forma sucinta, como homem, para o qual sua luta e presença diária baseiam-se em sua realidade, por sua condição de brasileiro, nordestino e

pobre, rebuscando assim alguns traços da vida de Freire, onde sua obra e sua proposta pedagógica se inserem. Uma abordagem da vida e obra de um autor se faz fundamental quando da intenção de provocar um pensar acerca das contribuições deste dentro de um novo contexto. Assim, tal como nos afirma Romão (2002, p.23),

[...] quero destacar a contribuição de Paulo Freire não só para a educação brasileira e mundial, mas também para o próprio pensamento e práxis humana [...], destacando formulações e categorias que [...] deveriam ser mais enfatizadas, na medida em que, mesmo não explicitadas claramente, acham-se implicadas nas referências de inúmeros educadores e pensadores espalhados pelo mundo.

Destaca-se que, muitas biografias já foram escritas por inúmeros estudiosos acerca de Paulo Freire e muitas análises de seu pensamento também já foram referenciadas, no entanto, ao se propor uma recontextualização de tal pensamento, faz-se necessário, mesmo que de forma esparsa, o destaque de alguns períodos de sua vida e sua obra.

Nascido no ano de 1921, ano em que recém finda a Primeira Grande Guerra Mundial, na periferia do Recife, Freire teve uma formação intelectual marcada pelos limites da época. O agravamento da crise econômica, a eclosão de revoltas e levantes militares, o crescimento das camadas sociais urbanas, além do acirramento dos conflitos políticos eram fortemente presentes nesta época e deram origem mais tarde à Revolução de 1930.

Uma das mais significativas mudanças a partir da década de 1910 foi a urbanização e o crescimento industrial, que trouxe consigo a burguesia industrial e conseqüentemente, fez surgir a classe média e o operariado, traduzidos mais tarde por Freire, como os oprimidos da sociedade da época. A burguesia reivindicava participação nas decisões governamentais e maiores investimentos no setor industrial e, por outro lado, o operariado fazia surgir os sindicatos trabalhistas e lutavam contra as longas jornadas de trabalho, os baixos salários, as condições degradantes do ambiente fabril e a vigilância e repressão policial.

Freire era filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da polícia militar e de Edeltrudes Neves Freire. Morou no Recife até 1932, onde aprendeu a ler e escrever com seus pais, junto às mangueiras do quintal de casa e costumava usar um pedaço de pau para escrever na terra o que fora aprendido.

Ali, seu processo de alfabetização já se inicia de uma forma diferenciada, podendo escolher do seu dia-a-dia, do seu mundo, as palavras aprendidas. Sua infância lembra a de qualquer menino pobre, residente no nordeste brasileiro, sem muitas opções de lazer e

divertimento, mas tendo a natureza como principal fonte de aprendizagem, o que é lembrado pelo próprio Freire, em sua obra *À sombra desta mangueira*:

Assim, o título deste livro é uma licença que me permito e com a qual sublinho a importância que teve em minha infância a sombra de diferentes árvores: mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitombeiras. Sombra em que, à luz clara do dia, me acostumei a descobrir a fonte de ruídos que, indecifrado no fundo das noites, me assustavam (FREIRE, 1995, p.15-16).

Aos 10 anos de idade (meados de 1932) mudou-se para Jaboatão, 18 quilômetros distante de Recife e, aos 13 anos experimenta a dor com a perda de seu pai, momento em que vivencia a solidariedade de amigos e conhecidos diante de tempos difíceis para ele e sua mãe, o que complicara a sobrevivência da família.

Mas foi também em Jaboatão que sentiu, aprendeu e viveu a alegria no jogar futebol e no nadar pelo rio Jaboatão vendo as mulheres, de cócoras, lavando e ‘batendo’ nas pedras a roupa que lavavam para si, para a própria família, e para as famílias mais abastadas. Foi lá também que aprendeu a cantar e assobiar, coisas que até hoje tanto gosta de fazer, para se aliviar do cansaço de pensar e das tensões da vida do dia-a-dia; aprendeu a dialogar na ‘roda de amigos’ [...]. Assim Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer. Assim, forjou-se Freire na disciplina da esperança (FREIRE, 1997a, p.222).

Viveu sua juventude e já adulto, o começo de outra grande guerra mundial, entre os anos de 1940 e 1945. Ainda em Jaboatão, concluiu a escola primária e o primeiro ano ginásial, indo posteriormente para o Recife. Freire concluiu até o ensino secundário e, aos 22 anos de idade, ingressou na Faculdade de Direito²⁸ do Recife, onde graduou-se. No entanto, sua carreira como advogado foi interrompida logo em sua primeira causa: “[...] seu ganha pão, em sua experiência inicial como profissional das leis dependeria da ruína de um jovem dentista que comprara seus equipamentos a crédito e não tinha como saldar a dívida” (ROMÃO, 2010, p.24). Freire ouviu calado e pensativo as argumentações a as propostas dadas pelo dentista, mas ao final, decidido, disse a Elza:

²⁸ A escolha pelo curso de Direito fundamentou-se no fato de ser o único curso oferecido dentro da área de Ciências Humanas, visto que, na época, não havia em Pernambuco, curso superior de formação de educador (GADOTTI, 2006).

Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero (FREIRE, 1997, p.17).

O sacrifício de sua sobrevivência em prol da sobrevivência de outro sujeito demonstra, já no início de sua carreira como profissional, o caráter e a preocupação com que Freire tratava a todos com os quais convivia, preocupação demonstrada quando propõe uma Pedagogia do Oprimido.

No ano de 1944 casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária e talvez, por sua influência, Freire caminhou a passos largos em direção à educação. Sua primeira experiência como professor foi, inicialmente, com aulas particulares, para ajudar a família. Logo em seguida, outra experiência foi como professor de sintaxe e língua portuguesa. “Ainda sinto o gosto da primeira classe que dei. Foi algo que me encheu de emoção, de um sentimento de felicidade. Quase que chorei na rua, depois de ter dado a primeira aula” (MYLES e FREIRE, 2003, p.80).

No ano de 1947, Freire ingressou no Serviço Social da Indústria (SESI), junto ao Departamento Regional de Pernambuco, na Divisão de Educação e Cultura, como alfabetizador, onde permaneceu até 1954. Esse tempo em que permaneceu no SESI de Pernambuco, segundo o próprio Freire, foi o que determinou sua trajetória como educador e pesquisador acerca dos saberes locais, o modo de ser, de organizar e de agir no mundo e com as pessoas.

Resgatar o pensamento freireano é um grande desafio e, ao mesmo tempo, um exercício de busca apaixonante, quando da possibilidade de uma profunda inserção nos seus escritos e, portanto, em suas ideias e ideais. No entanto, tal exercício requer sua utilização na exata medida de sua historicidade, ou seja, não se pode utilizar de forma acrítica e mecanicamente suas ideias construídas em um dado momento histórico, para a situação educacional atual. Pelo contrário, faz-se necessária a busca permanente de seus escritos contextualizados ao momento vivido por ele e, nos quais, podem-se encontrar significativas contribuições ao momento presente, se recontextualizados.

Freire também vivenciou toda e qualquer contradição daquele momento. Militou em movimentos, tais como o movimento de leigos católicos de origem europeia, implantado no Brasil a partir de 1930.

Segundo Ana Maria Freire, foi como relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais; o problema dos mocambos*, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista (SOUZA, 2010, p.38).

O fato de se constituir em um educador progressista ao final da década de 1950, quando a educação era veiculada quase que exclusivamente por formas tradicionais e autoritárias, já demonstrava uma forte característica do autor, o de transformador da realidade das classes oprimidas. Em fins do ano de 1959, Freire defende a tese *Educação e atualidade brasileira*²⁹, no concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, tese esta que lhe concedeu o título de doutor e de professor efetivo de tal cadeira, tendo ficado em 2º lugar, com portaria assinada em novembro de 1960.

O diferencial freireano sempre se deu pelo fato de não elaborar um objeto de estudos apenas para fins acadêmicos, mas ser guiado por preocupações nascidas da própria realidade vivenciada, ou seja, dos problemas sociais surgidos da ação sobre a realidade na qual estava engajado na luta. Conhecer a realidade, estudá-la e buscar sua transformação, constitui-se no substrato da práxis social freireana. No início do mesmo ano, 1960, engajou-se nos movimentos de Educação Popular, que foram aparecendo como um forte instrumento de emancipação das classes populares (SOUZA, 2010).

Desta forma, foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e nele trabalhou ao lado de inúmeros outros intelectuais e ao lado do povo, contribuindo para a participação de todos na sociedade brasileira, marcando profundamente a formação profissional, política e afetiva do educador (GADOTTI, 1996). Conforme destaca Souza (2010, p.39),

[...] Paulo Freire foi fruto e ao mesmo tempo ator daquele momento histórico de profundo significado para a sociedade brasileira. Esperanças e decepções, avanços e retrocessos são lados da mesma moeda. O conflito é a base da sociedade que se industrializa sob o modo de produção capitalista. Este é o substrato das possibilidades e limites da pedagogia freireana gestada naquele momento.

²⁹ A tese aqui referida é fruto de estudos desenvolvidos por Freire durante 10 anos de trabalho (1947-1957), com famílias operárias da base do SESI (Serviço Social da Indústria), através de ações que chamava de *Educação Social*. Nesta tese estão ainda os princípios de sua concepção de educação, tais como, ação dialógica, a organização da educação num contexto histórico-social, conscientização, entre outros, que serão mais tarde compilados na obra *Pedagogia do Oprimido* (SOUZA, 2010).

A partir daí Freire deu seus primeiros passos para o que mais tarde seria considerado como um eixo condutor de suas atividades como um exímio e reconhecido educador, no que ficou conhecido como *Círculos de Cultura*, cuja primeira experiência, o fez capaz de, em apenas 47 dias, promover a alfabetização de cerca de 300 agricultores adultos. Esses resultados logo repercutiram nacionalmente e Freire é convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, no governo Goulart, a replicar essa experiência em âmbito nacional (1964).

Nesse período nasce, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que, pelo “Método Paulo Freire”³⁰, possuía a intenção de alfabetizar politizando, cerca de 5 (cinco) milhões de adultos. Estes, por sua vez, poderiam, pela lei da época, fazer parte de um restrito contingente de pessoas que possuíam direito a participação pelo voto. A campanha, no entanto, não pode ser desenvolvida, em função do golpe militar de 1964. “As classes dominantes identificaram a ameaça e, obviamente, colocaram-se contra o programa, que oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº 53.886” (GADOTTI, 1996, p. 42). Freire então foi preso e após 72 dias de prisão, exilado, na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e em Genebra, permanecendo no exílio por quase dezesseis anos, “[...] tudo se perdeu, inclusive a Pátria, mas tudo se ganhou; Paulo Freire, então se tornou em um cidadão do planeta e o mundo ganhou sua obra e sua obra ganhou o mundo” (ROMÃO, 2010, p. 25).

Paulo Freire aponta uma crítica em vários momentos de sua escrita, para a desconexão existente na educação brasileira, o que traduz tal educação como autoritária e verticalista,

³⁰ O Método Paulo Freire foi o método que o deixou conhecido nacionalmente e é, ainda hoje, utilizado, com algumas adaptações, em todo o mundo. No entanto, há uma situação paradoxal quando pensamos a proposta de Freire a partir de sua tradução no imaginário popular, visto que, as leituras freireanas são, em sua maioria, realizadas de forma superficial e descontextualizadas. Dada a inserção direta ou indireta das ideias de Freire, todo profissional da educação, de uma forma ou outra, já teve contato com os seus escritos. No entanto, de forma geral, as pessoas, ao refletirem sobre a rapidez com que Freire recebeu reconhecimento, mencionam sobre o *Método Paulo Freire*, que, no geral, se traduz como um método analítico de alfabetizar através das palavras geradoras, ou seja, palavras que pertencem ao cotidiano social de cada educando. Esse método e seus escritos posteriores fizeram com que Freire ganhasse o mundo, mesmo que, em muitos casos, tendo os seus princípios utilizados com grandes lacunas de interpretação e aplicação prática. Ao falar-se de Freire, aliás, sua imagem vem ligada a um conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita voltadas à Educação de Jovens e Adultos, apenas. No entanto, muito mais que um emaranhado de técnicas, o chamado Método Paulo Freire consiste em um convite onde “[...] Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem” (GADOTTI, 2006, p.37). Desta forma, ao se perceberem como inseridos em um contexto social e fazedores de cultura, sentirão a necessidade e a importância de apropriarem-se dos signos da leitura e da escrita, no sentido da participação e da transformação.

desassociada dos reais problemas histórico-sociais e, desta forma, propõe uma Educação Problematizadora, inspirada em uma concepção histórico-crítica da Educação, em contraponto a educação bancária por ele anunciada.

No ato de problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, primando pelo diálogo como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação. Para o autor ainda, se a educação não for problematizadora e emancipatória, o ideal do oprimido passa a ser o de se transformar em opressor (FREIRE, 2012). Possuía ainda uma preocupação voltada ao caráter assistencialista da educação, em escolas ou outras instituições, o que, na visão de Freire, tolhe o homem de assumir-se com responsabilidade na vida (SOUZA, 2010).

As ideias e os ideais freireanos, neste contexto, não agradaram aqueles que detinham o poder, precisando Freire se submeter ao exílio. Partiu, pois, de São Paulo (1964) sob a guarda e proteção do próprio embaixador da Bolívia, país vizinho que o acolheu. No entanto, o golpe de Estado da Bolívia, ocorrido logo após sua chegada, o levou ao Chile, onde viveu de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Ministério da Educação do Chile e consultor da UNESCO.

Convidado a lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, atendeu aos dois convites e, de abril de 1969 a fevereiro de 1970 morou em Cambridge, Massachussets, dando aulas na Universidade de Harvard, como professor convidado. Mudou-se para Genebra, para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. À serviço deste conselho teve a oportunidade de andar pela África, Ásia, Oceania e América, com exceção do Brasil, ajudando a sistematizar os seus planos de educação para, libertando-os da opressão, tornarem-se cidadãos de seus países e do mundo.

Na Suíça, foi também professor da Universidade de Genebra (GADOTTI, 1996).

Esse período foi marcado por perdas e ganhos, em um contexto em que Freire precisou se afastar do país e de sua família. Nas palavras de Romão (2002, p.34),

Por mais doloroso que seja, é necessário rememorar as transformações políticas que ocorreram no Brasil, por força da ruptura do “pacto populista”, para entender como dialeticamente, tudo se perdeu para tudo se ganhar. Para Paulo Freire, o golpe de 1964, significou a humilhação, a prisão, os interrogatórios, o refúgio na embaixada da Bolívia (setembro de 1964) e o exílio.

Em meados de 1979, Freire consegue seu primeiro passaporte e em agosto do mesmo ano chega ao Brasil, pelo Aeroporto de Viracopos – SP. Ao voltar ao país, afirma a necessidade de reaprendê-lo, em função do tempo daqui afastado e, juntamente com demais exilados, luta pela redemocratização do país, conquistando, ao longo dos próximos dez anos, uma nova emergência do povo na vida política do país (SOUZA, 2010). Aceita ser professor da PUC – SP, e então retorna à Europa para organizar sua volta definitiva ao Brasil, onde, impedido de voltar ao Recife, permaneceu na cidade de São Paulo.

Atuou ainda junto a UNICAMP, na qual sua entrada e permanência, conforme descrito em outro momento através de parecer dado pelo colega e amigo Rubem Alves, foi conturbada pelos limites e burocracia imposta da época e, no entanto, Freire permaneceu na instituição de 1980 à 1991, quando pede demissão. Com a morte de sua primeira esposa em 1986, Freire abateu-se, até que, em 1988 casa-se, no Recife, com Ana Maria Araújo Freire. Anos mais tarde, Freire fala desses períodos difíceis da infância e juventude, bem como, de seu período conturbado durante a militância em movimentos sociais, a repressão vivenciada e o exílio, não com mágoas ou ressentimentos do período vivido, mas como forma de aprendizado e servindo de matéria para sua obra teórica e para a sua ação educativa junto aos menos favorecidos.

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas do Atlântico, da língua errada do povo, língua certa do povo”. Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se, então, em novas tramas (FREIRE, 1997a, p.12-13).

No ano de 1989 foi empossado como secretário de educação da cidade de São Paulo, quando seu partido, o Partido dos Trabalhadores, chegou ao poder com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para Prefeita de São Paulo. Em uma gestão altamente democrática, Freire pode aqui sentir na prática o que havia proposto ao longo de suas discussões, uma educação voltada ao contexto histórico-social e, deu provas de que o trabalho coletivo e o entendimento mútuo levam a uma maior eficiência dos processos educativos. “Eram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os(as) secretários(as) que, ao lado de diretores(as), professores(as), estudantes(as), e pais de estudantes, faziam do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas” (GADOTTI, 1996,

p.47). Recebeu, durante sua trajetória, prêmios, nacionais e internacionais. Foi reconhecido em todos os países mundo afora e fez da educação das camadas populares, a sua luta de vida.

No ano de 1991, durante uma conversa entre Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz, Peter McLaren e o próprio Paulo Freire, surge a ideia de criação de uma instituição que pudesse dar continuidade à luta até aqui tramada por Freire, um instituto de investigação que mais tarde se designou Instituto Paulo Freire (IPF), com a participação de estudantes e críticos da pedagogia freireana em um permanente diálogo de construção e reconstrução de práticas sociais e teorias educacionais, objetivando-se concretas intervenções na realidade. Em 05 de outubro de 1994 recebe uma condecoração no Centro Internacional de Convenções de Genebra, a Medalha Comenius, criada pela República Tcheca e pela UNESCO para premiar trabalhos de destaque de indivíduos e instituições, nas áreas de pesquisa educacional e inovação. Em 10 de janeiro de 1996, recebe o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade de Lisboa, na qual, impossibilitado de se fazer presente, solicita a António Nóvoa que lhe entregue tal título em outra ocasião, a qual ocorre em 27 de novembro do mesmo ano, na Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. Nesta ocasião, Freire (*apud* APPLE; NÓVOA, 1998, p.18-19) fala sobre os títulos até aqui recebidos,

Talvez eu possa dizer, para expressar bem o quanto me toca essa homenagem da Universidade de Lisboa, o seguinte. Na medida em que os anos se foram passando, e neles e através deles os títulos de Doutor *Honoris Causa* me vieram chegando de uma Universidade A, da Universidade B, da Universidade M, do mundo [...] e não chagava o título de Doutor *Honoris Causa* de uma universidade portuguesa, mas sobretudo da Universidade de Lisboa, eu sentia uma certa tristeza. As vezes eu nem sabia porquê andava triste, e na verdade a tristeza era a falta que me fazia na lista de doutoramentos *Honoris Causa* a Universidade de Lisboa. [...] Então, em certo sentido, não há dúvida nenhuma que a minha gostosura em Lisboa e por causa de Lisboa tem que ver com a passagem de vocês por aqui. Não há dúvida nenhuma. O que eu quero dizer é que eu não renego isso. Ao mesmo tempo que eu brigo, até historicamente, contra o colonialismo – se eu fosse vivo, naquele tempo, eu estaria brigando contra os portugueses –, ao mesmo tempo eu me sinto atraído. [...] Não é tanto isso, também, a falta que o doutoramento de Lisboa me fazia. É algo que, passando pela presença portuguesa, não imposta se colonial ou não, é algo que não fica numa nostalgia de dominado. É uma espécie de camaradagem de irmão mais novo ou de filho caçula. É algo assim.

Dá sua última aula na PUC, em 22 de abril de 1997, onde já demonstra um certo cansaço, mas também alegria por estar a organizar uma viagem onde passaria por Cuba, Portugal e Espanha e receberia ainda mais três títulos de Doutor *Honoris Causa*.

Freire faleceu no dia 02 de maio de 1997, deixando-nos um legado intelectual e uma contribuição imensa nas áreas educativa e humana. Foi a partir de sua realidade que Freire pode, através de uma leitura concreta do mundo, propor uma pedagogia libertadora e voltada à autonomia, à conscientização da opressão e sua possível ação transformadora, a libertação. Nas palavras de Freire (2012, p.29), “[...] Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”.

Ao se referir e se aproximar, mais uma vez, à “[...] questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura [...]” (FREIRE, 2013, p.15), Freire aproxima-se de um movimento de busca, rediscutindo os conceitos de curiosidade e crítica, conceitos estes que se fazem presente na crítica freireana ao processo educativo, onde, para o autor, “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2013, p.16).

A crítica que Freire dirige ao processo educativo vem no sentido do adestramento promovido por tal educação, de negação da possibilidade de análise crítica frente ao contexto histórico-social, de imposição de uma ideologia que prevê a manutenção do *status quo* vigente. Propõe assim a autonomia como elemento fundante e necessário para a superação de tal educação que vinha sendo promulgada. Dedicou sua vida e estudos acerca da temática da educação e buscou, em suas investigações, aproximar os sujeitos de uma visão crítica e reflexiva da realidade e acreditar na sua capacidade de transformação. Apesar de todos os estudos por ele desenvolvidos ao longo de sua trajetória,

[...] Paulo Freire não é um mágico portador de receitas aplicáveis em qualquer tempo e lugar, mas, sim, um investigador pedagógico com uma pedagogia investigadora. Tampouco é um pensador que, com um conjunto de princípios elaborados na tranquilidade de um escritório ou de uma cátedra, desenvolve, friamente, uma argumentação que passa, imediatamente, a apregoar aos quatro ventos. Ao contrário, é um *pensador da práxis*, um *pedagogo da consciência*, quer dizer, é um crítico que questiona sua própria práxis docente, no contexto da luta de classes em que se situa (TORRES, 2014, p.121).

É um autor que esteve sempre preocupado com a formulação e reformulação de teorias, aliadas à prática, num questionamento do seu próprio fazer pedagógico, numa preocupação de, apontar a crítica, mas, também buscar alternativas possíveis para a superação da problemática apontada. Sua opção enquanto educador e intelectual, não foi escrever

exclusivamente para intelectuais, mas obter uma linguagem que pudesse ser facilmente compreendida também pelos movimentos de base e, talvez seja esta a principal razão por ter sido ele admirado e reconhecido mundo afora.

Para Torres (2014), ao se ler ou ouvir Freire, não se pode deixar de notar alguns aspectos relevantes de sua postura enquanto homem e educador e que o diferenciam dos demais, sendo este um pensador da práxis pedagógica, da totalidade, que tentou fugir da rotina intelectual. Três aspectos principais apresentam-se nessa distinção:

1. A tremenda e incrível honestidade intelectual de nosso autor. Ele não hesita em criticar qualquer aspecto ingênuo de sua obra, uma ideia incompleta ou equívoca, uma proposta fora de lugar. Não hesita em criticar experiências que redundaram em fracassos pedagógicos.
2. O dinamismo, a evolução incessante de seu pensamento, a maturação de algumas questões, o esquecimento explícito de outras, a “clarificação” de novos exemplos para afirmar velhas convicções ainda hoje permanentes, a simplicidade em reconhecer que sua última etapa de trabalho não é uma etapa de “originalidade criativa” e que, ao contrário, vem-se convertendo, mais precisamente, em um “peregrino óbvio”, isto é, vem reafirmando o que já é óbvio em seu pensamento: o sentido, o valor e a direção da conscientização, reafirmação que, sistematicamente, se converte em uma desmistificação da conscientização.
3. Por último, a abertura para a realidade. A necessidade de que a realidade provoque o homem, mas que este, por sua vez, provoque “praticamente” essa realidade. De imediato, isto conduz à reflexão sobre o sentido, o autêntico sentido do “inédito viável”; esse limite, não entre o ser e o não ser, mas entre o ser e o ser mais (TORRES, 2014, p.123).

No campo de defesa de uma educação pública, comprometida com os valores sociais, com o aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade, a justiça e a fraternidade, Freire aparece como um educador que atribui grandes contributos a esta discussão, que perpassa pelo tempo e se mantém na atualidade, apresentando-se uma emergência nos processos de construção de uma autonomia *de facto*.

Seguindo este itinerário, Freire é um pensador que se faz presente nas grandes discussões da atualidade que se relacionam ao processo educativo formal ou não-formal. Dentre todas as suas influências e propostas pedagógicas para um repensar o processo educativo, a autonomia, constituída como autonomia *de facto*, se faz presente de forma incessante desde sua primeira obra, aparecendo por vezes de forma explícita, por vezes de forma secundária, mas consistindo em um tema recorrente em seus estudos.

Para tanto, passa-se a seguir a retratar alguns pontos fundantes da escrita de Freire, explorando, de modo especial, o conceito de autonomia, bem como, demais conceitos que são

por ele utilizados e, constituem-se necessários para o entendimento da atualidade de seu pensamento nas sociedades complexas.

2.4 O conceito de autonomia na obra freireana

O conceito iluminista de autonomia que adquire uma maior valoração a partir de Kant é um conceito de grande importância para o desenvolvimento da sociedade e da educação desde a modernidade. Kant (1996) propôs uma pedagogia que ganha sentido numa fundamentação filosófica de autodeterminação e de autonomia do sujeito, através do conceito de razão universal, bem como, os conceitos de maioridade, liberdade, e autoridade. Esse conceito, por sua vez, ganha em Paulo Freire um sentido social, político, histórico e pedagógico. Freire concebe a educação enquanto prática política e cultural, engendrada pela capacidade de tomada consciente de decisões e pela intervenção autônoma no mundo, através do conceito de emancipação.

A obra freireana é reveladora da potencialidade do processo de construção teórico-crítico gestado a partir da reflexão permanente sobre suas vivências e, assim, para se construir uma reflexão acerca de tais conceitos a partir de Freire, a dimensão da autonomia é uma discussão que se faz necessária, visto que, esta parece ser sua meta fundamental no processo educativo. Na relação estabelecida entre autoridade e liberdade, Freire considera a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia torna-se um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações desenvolvidas pelos sujeitos em um espaço coletivo de vivências. Para o autor, a autonomia se refere a libertação da opressão, emancipando-se de toda e qualquer situação que impede sua liberdade de autodeterminação.

As três grandes e importantes obras do educador brasileiro Paulo Freire que são aqui referidas³¹, “*Pedagogia do Oprimido*”, “*Pedagogia da Esperança*” e “*Pedagogia da Autonomia*”, possuem no corpo do seu texto o retrato das vivências e reflexões pessoais e profissionais do autor, onde cada uma delas apresenta em seus títulos e conteúdos, formas de superar a realidade de opressão e violência à dignidade dos seres humanos. A escolha destas três obras não significa a desconsideração de outros textos do autor, mas a preocupação em

³¹ Cabe destacar que a escolha por tais obras não secundariza e nem deixa de perpassar por uma análise das demais, no que diz respeito ao conceito de autonomia e demais que justificam tal apreciação.

explorar mais detalhadamente estes textos considerando serem os que tiveram maior repercussão diante dos seus leitores e dos seus estudiosos e por apresentarem a temática da autonomia de forma mais recorrente.

Em “Pedagogia do Oprimido”, obra escrita durante sua saída do Brasil e exílio no Chile, Freire expõe os conceitos de opressão, reconhecendo a desumanização como uma realidade histórica e aponta para uma perspectiva emancipatória através da constituição da autonomia. Em “Pedagogia da Esperança”, escrita no momento em que sofria a perda de sua esposa e fiel companheira Elsa, que acompanhou o autor em todos os seus momentos de sofrimento e alegrias, Freire credita ao conceito de esperança a garantia da capacidade do ser humano na transformação da realidade através da educação. E, em “Pedagogia da Autonomia”, obra que representa seus últimos esforços, onde, não podendo a escrever a seu próprio punho, ditou a companheiros que fizeram o trabalho da escrita, em um pequeno e sintético livro, mas que possui na sua essência o grande mote de toda a obra freireana, expõe a articulação do conceito de autonomia para a superação da opressão até então vivenciada, mostrando-se Freire um apaixonado pela educação e deixando aos professores uma grande contribuição de pressupostos metodológicos necessários à prática docente libertadora.

É no quadro destas três obras que o conceito de autonomia se apresenta e é fundamentado dentro de uma perspectiva que inicia pela denúncia da situação de opressão em uma sociedade economicamente constituída, perpassando pela esperança no ser humano enquanto sujeito capaz de transformar a realidade, transcendendo a alienação/opressão para se chegar ao processo de tomada de decisão autônoma e consciente, razão pela qual, segundo Freire, a educação libertadora é de fundamental importância no contexto da escola, de forma a edificar uma “educação como prática da liberdade”.

Tendo como meta a busca pela atualidade, no contexto educacional, dos pressupostos freireanos expostos em suas obras aqui referenciadas, objetiva-se a busca pela construção da autonomia numa nova reconfiguração, como um princípio educativo democrático, tendo como referência o contexto das sociedades complexas. Segue-se, portanto, com uma caracterização das obras, primando-se pela construção do conceito dado por Freire, a partir destas.

2.4.1 Pedagogia do oprimido

Para Freire, tal obra constitui-se em uma ampliação acerca de outra anteriormente publicada e denominada *Educação como prática de liberdade* (1983), na qual discute os conceitos de liberdade e libertação e, a partir destes, a superação da condição de oprimidos. Desafia o modelo imposto de aparente neutralidade da educação e propõe, a partir do que chama de Pedagogia do Oprimido, uma prática reflexiva que traga contributos à conscientização em contraponto às desigualdades sociais. Em Pedagogia do Oprimido,

[...] realiza uma verdadeira síntese de uma época, sob a perspectiva pedagógica. Como educador, pensa o mundo, a vida e o próprio pensamento de seu tempo; como pensador, aborda a educação e o pensamento pedagógico que lhe era contemporâneo. [...] Paulo transforma sua pedagogia numa visão de mundo e numa filosofia de vida. [...] desencadeava a complexa equação da libertação humana a partir de um referencial que é, essencialmente, diretivo. E essa tensão de promover a liberdade humana a partir do ato pedagógico, que é fundamentalmente diretivo, passou a ser a equação central de sua obra e de sua vida (ROMÃO, 2002, p.49).

Na crítica ao processo educativo do momento, Freire utiliza-se de alguns fundamentos teórico-metodológicos que baseiam o seu pensamento. Conforme o próprio autor cita na obra *Pedagogia da Esperança*, foram muitos os autores que o influenciaram, os quais, segundo ele, “[...] viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...” (FREIRE, 1997a, p18-19). Sobre a base desses pressupostos, Freire trabalha com conceitos como opressão, educação bancária, conscientização, liberdade, educação libertadora, consciência de classe, incompletude, diálogo, autonomia, entre outros. Tendo sido elaborada na década de 1960, a Pedagogia do Oprimido está em consonância com outras teorias similares, como a Filosofia e a Teologia da Libertação.

Esta se situa em uma tradição filosófica neoplatônica, e busca como fonte de inspiração principal, as denúncias apresentadas por Hegel e Marx, no que concerne a alienação dos indivíduos, sendo estes autores, uma primeira fonte de inspiração em que, a partir do caráter intrinsecamente político da educação, a crítica de Freire encontra sustentação, especialmente quando tratam do tema da alienação e que, para Freire, converte-se no conceito de opressão, conceito antagônico à autonomia.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2012, p.35).

No sentido exposto, em Marx, o autor vai buscar a sua definição materialista-histórica³², pois assim como “Marx está fundamentalmente interessado na emancipação do homem como indivíduo, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza; [...]” (FROMM, 1983, p.16), Freire pensa construir uma pedagogia do oprimido capaz de realizar concretamente a emancipação humana e desenvolver uma nova forma do sujeito ser no mundo.

No momento vivenciado, considera que o desenraizamento implícito no processo de industrialização se traduz em alienação do ser humano, quando o homem não consegue humanizar-se pelo trabalho, mas, de forma fragmentada e repetitiva, este trabalho divide o homem, alienando este a si mesmo (SOUZA, 2010). Assim, para inserir o conceito de autonomia utiliza-se de alguns fundamentos teórico-metodológicos que antecedem esta problemática, fundamentando-se de certa forma, nos conceitos apontados por Hegel e Marx quando estes tratam da manifestação da alienação. Marx (2001) confere ao termo alienação um caráter sócio histórico, significando a alienação do ser humano como a alienação da consciência de si. Em sua definição materialista-histórica³³, “Marx está fundamentalmente interessado na emancipação do homem como indivíduo, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza; [...]” (FROMM, 1983, p.16). Avança da alienação para a emancipação, embora não profunde o tema. Acredita que, a alienação constatada na relação de trabalho é a mesma que se propaga nas demais relações humanas, não restando alternativa ao sujeito, a não ser a de libertar-se do processo que o oprime, através de uma emancipação da sociedade.

³² Há aqueles que julgam ser esta uma filosofia segundo a qual o único interesse do homem diz respeito aos ganhos materiais e conforto. No entanto, na terminologia filosófica e, na forma como o termo foi utilizado por Marx, refere-se a uma opinião segundo a qual a matéria em movimento é o elemento constitutivo fundamental do universo. Para Marx, portanto, era importante o estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e a influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos (FROMM, 1983).

³³ Há aqueles que julgam ser esta uma filosofia segundo a qual o único interesse do homem diz respeito aos ganhos materiais e conforto. No entanto, na terminologia filosófica e, na forma como o termo foi utilizado por Marx, refere-se a uma opinião segundo a qual a matéria em movimento é o elemento constitutivo fundamental do universo. Para Marx, portanto, era importante o estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e a influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos (FROMM, 1983).

O homem perde seus direitos e vontades, passando a agir de forma a realizar as vontades de outro. No capitalismo, esse processo é percebido com maior intensidade, visto que, o homem é obrigado a trabalhar, não para satisfazer suas vontades e seus anseios, mas, para sobreviver.

Bauman (2001) vê, no sentido exposto por Marx, a tradução de um capitalismo pesado, onde significa monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade. Em um capitalismo pesado, como na questão da alienação exposta por Marx (2001), os indivíduos têm funções distintas dentro de uma mesma organização industrial, cada qual exercendo a sua função de maneira isolada, limitando suas capacidades àquele exercício somente, dentro de uma engenharia social onde poucos têm acesso aos bens finais.

Na visão de Bauman (2001), na sociedade atual cabe ao indivíduo descobrir e potencializar suas capacidades intelectuais ou físicas dentro de uma gama de oportunidades que se apresentam, buscando sua autonomia a partir de uma auto realização, o que se torna mais complexo do que na era da modernidade. Atualmente, há uma variedade grande de bens ou serviços disponíveis, ao contrário do período descrito por Marx (2001), o que, para o autor torna o período ainda mais complexo, obrigando o indivíduo a escolher uma dentre tantas possibilidades disponíveis, abrindo mão das outras. Deste modo, o próprio comportamento do consumidor, assumido no atual contexto, torna-se complexo. Em um capitalismo leve e fluido, as autoridades não ordenam, mas criam condições para seduzir os indivíduos na sua escolha, no seu consumo.

Para o autor, ainda, o código em que a política-vida está inserida, deriva da pragmática do comprar, adquirir bens e serviços, em uma sociedade onde o ter é mais que o ser. A autoafirmação do sujeito é constantemente buscada pela aquisição de novos e mais modernos bens e serviços, o que os faz sobressair-se aos demais membros de uma mesma sociedade. O desejo de consumo é ilimitado, almejando cada vez mais, o que é frequentemente intensificado pelo marketing, pela propaganda e outros.

Em uma sociedade que se caracteriza pela compulsão dos consumidores individualizados, a atividade ligada ao comprar é um ato que se encerra em si mesmo. O indivíduo tenta solidificar sua identidade nos objetos adquiridos, seja ele uma marca, um tipo, um padrão. A partir da aquisição de um bem que todos adquirem, há um compartilhamento coletivo e, portanto, a identidade pode ser consolidada. O que faz do ato de consumo algo circular e, desta forma, interminável, é o fato da livre decisão do indivíduo e do risco

assumido no momento da escolha, haja vista, como já citado no capítulo anterior, a interminável gama de opções à sua disposição (BAUMAN, 2001). É a autonomia derivada e mantida pelo mercado capitalista, de cunho neoliberal.

Freire (2012) dialoga com Marx (2001) de forma particular e interessante. Ao se utilizar, em suas críticas, de um fundo materialista histórico, considera a escola como estando a serviço de uma organização de Estado que prima pelo crescimento deste e pelo consumo desenfreado, independente da realização pessoal dos seres humanos envolvidos. Para este, a educação deveria estar a serviço da libertação dos seres humanos e não da opressão, traduzindo tal libertação como uma maior autonomia do sujeito, contrária àquela imposta pelo mercado neoliberal, capaz de dar condições de decisões aos sujeitos.

O método dialético marxista contribui para a formulação da proposta freireana com as ideias de práxis e da luta de classes, da opressão exercida pela classe dominante à classe dominada e as maneiras utilizadas para se manter o processo alienante, bem como, à utilização do conceito de conscientização e de libertação.

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz (FREIRE, 2012, p.197).

Freire (2012) utiliza-se do conceito de conscientização em contrariedade à alienação, abrindo portas à interpretação de que esta é possível pela educação. A educação, portanto, poderia constituir-se como o processo de emancipação social, o que provocaria por consequência, a emancipação dos próprios trabalhadores, na coletividade e no diálogo produzido pelos sujeitos. A Pedagogia do Oprimido traz à discussão a teoria da ação antidialógica, que serve na constituição da opressão e, em contrapartida, a ação dialógica que fundamenta a conscientização e a libertação. O termo conscientização é utilizado por Freire, em diferentes contextos de sua produção, ao que ele atribui:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central das minhas ideias sobre a educação... Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p.25).

O processo de conscientização é antes de tudo um encontro do homem consigo mesmo, com a sua consciência. As relações de opressão e submissão iniciam-se e explicam-se nas particulares relações de dominação que cada ser humano de forma particular está inserido e, portanto, Freire (1980) trabalha o conceito de oprimido como aquele sujeito que não possui consciência de suas possibilidades e que vive adaptado à estrutura dominante, com conceitos equivocados acerca de sua capacidade de libertação.

Numa perspectiva neoliberal, para Freire, o sonho dos oprimidos é tornarem-se opressores e assim, por exemplo, se requer reforma agrária não para se libertarem, mas para possuírem terras e tornarem-se patrões, vontade que se constitui em ação contrária ao contexto proposto pelo autor de uma verdadeira libertação, de construção de uma práxis coletiva e de uma sociedade igualitária.

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem” (FREIRE, 2012, p.37).

Há, nas palavras do autor, uma consciência opressora que age de forma contrária ao projeto de autonomia. Ao apontar para o que denominou “ética universal do ser humano”, condena as heteronomias existentes no contexto social, que dão sustentação à formação do ser humano, tais como, o “cinismo” neoliberal que nega o direito à dignidade de homens e mulheres. Demonstra sua indignação com o sistema que corrompe e explora a força do trabalho humano, aniquilando sonhos e utopias com promessas que jamais serão cumpridas. Para Freire (2012), se a educação não for problematizadora e emancipatória, o ideal do oprimido passa a ser o de se transformar em opressor.

O processo revolucionário só pode ser assim considerado se radical, radicalidade esta que implica num que fazer junto com o povo, no diálogo existente, superando as formas existentes de adestramento e manipulação. Neste sentido, não se pode aceitar que a educação libertadora utilize-se também das armas da dominação, impostas por um sistema.

Falo, [...], da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. [...] (FREIRE, 2013, p.17-18).

Enquanto educadores forem considerados, em suas ações, apenas como funcionários reprodutores de um sistema e, assim continuarem se assumindo, não se estará a serviço de uma ética universal do ser humano, mas a serviço da opressão tanto de educadores quanto de educandos. Pedagogia do Oprimido se constitui em sua obra mais conhecida, onde Freire busca propor caminhos para uma pedagogia da libertação a partir da análise do ser humano em suas inúmeras dimensões: ontológica, antropológica, ética, política, gnoseológica, etc.

Vale dizer, pois, que reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta para libertar-se (FREIRE, 2012, p.40).

A Pedagogia do Oprimido, em contraponto a esta educação, volta-se à concepção de uma práxis que se quer revolucionária, ou seja, que estabeleça condições de formação humana político-cultural que se pretende libertadora da opressão até aqui desenhada. Numa perspectiva libertadora, o método que se materializa é a conscientização, colocando todos os envolvidos no processo, educadores e educandos, como sujeitos do ato de conhecer a realidade de forma crítica (SOUZA, 2010). A educação, assim, deveria estar a serviço da libertação dos seres humanos e não da opressão, traduzindo-se tal libertação numa maior autonomia do sujeito e, conferindo a este, a capacidade do exercício democrático.

A posição freireana contrapõe-se a tradição racionalista e inatista que acredita que os conhecimentos estão dados pela condição humana no ato do seu nascimento, em que cabe ao educador explicitá-los, externalizá-los. “A dimensão neoplatônica das ideias inatas presentes em Platão, Santo Agostinho, Descartes e Kant, na ótica de Paulo Freire, é uma noção de educação e de conhecimento extrínseca ao mundo e à historicidade” (WOHLFART, 2013, p.132).

Na Pedagogia do Oprimido, a educação crítica e libertadora deve conduzir para a conscientização das classes populares, pobres e oprimidas, por intermédio da ação dialógica que consiste na contínua problematização das situações vivenciadas pelos estudantes. A educação que vem em linha contrária a tal posicionamento emancipatório proposto por Freire (2012), atribuindo valor à hierarquia das pessoas e dos conhecimentos, estabelecendo relações de mais e menos, melhor e pior, foi caracterizada por Freire de “Educação Bancária”. Nesta tradução educativa, na concepção freireana, os estudantes são meros depositários do conhecimento do professor, numa ação que inibe a autonomia e a liberdade, que não permite o diálogo e a coletividade, que não vincula a transformação como proposta pedagógica, mas que trata os estudantes enquanto seres passivos.

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. [...] Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2012, p.62-63).

Em análise à Pedagogia do Oprimido, Romão (2010), afirma que, um fator a mais a ser considerado para que Freire não tenha ganhado unanimidade dentro dos bancos acadêmicos, diz respeito ao fato de ter proposto uma “Pedagogia do Oprimido” e não uma “Pedagogia para o Oprimido”. Este talvez seja o mote central de uma discussão que busca na autonomia do sujeito a instância primeira para sua libertação da situação de opressão. Tal fator é fundamentado no prefácio da própria obra, escrito por Ernani Maria Fiori (FREIRE, 2012, p.11):

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele.

A educação no contexto acadêmico busca, ao longo dos anos, uma nova conotação, bem como, a discussão e a implementação de propostas metodológicas para um contexto que hoje é cada vez mais desafiador. No entanto, tais metodologias que se apresentam, em dados

momentos, no contexto da universidade, não possuem aplicação prática na educação básica formal. Freire nos mostra que o problema constitui-se numa questão da prática do cotidiano escolar e universitário, realizada por sujeitos diferentes e com expectativas distintas. A introdução de uma racionalidade positivista e alienadora é que produz tal situação, onde há uma reprodução excessiva do *status quo* existente, fundamentando a crítica freireana à escola capitalista.

Tal fator não se deve exclusivamente ao distanciamento talvez existente entre o discurso universitário e a realidade vivenciada, mas é uma consequência de problemas que ultrapassam o simples discurso, problema da baixa qualidade da educação básica no Brasil e da falta de condições objetivas para se delinear uma escola mais voltada aos desafios apresentados pelo desenvolvimento humano e científico, tanto de professores quanto de estudantes, o que se configura numa sensação ambígua de opressão e de autonomia no todo da escola, sabendo-se que, a todo tempo, pode-se, mesmo que de forma inconsciente, estar promovendo a opressão dos sujeitos, como decorrência da vida em uma sociedade que se traduz complexa e que aprisiona e sintetiza a autonomia de formas cada vez mais sutis.

Para o autor, independente da época e do contexto vivenciado, o que não se pode admitir é a falsa perspectiva de uma educação neutra, a qual não existe. Em um questionamento feito por Carlos Alberto Torres, em uma conversa informal entre ambos, este aborda que a educação serve tanto para domesticar quanto para libertar os sujeitos. E, nas palavras de Freire (*apud* TORRES, 2014, p.141),

[...] o mais importante é enfatizar a impossibilidade de uma educação neutra, porque, de modo geral, isso nem sempre é óbvio. No entanto, é impossível, na realidade, ter uma consciência neutra. Isto significa que, mesmo que nós não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação do homem, sua humanização, ou para a domesticação do homem, sua dominação. Exatamente por isso, acho muito importante deixar claras as diferentes formas de ação no campo da educação, para que haja, assim, uma possibilidade clara de opção. Se escolho realizar uma educação libertadora, humana, é necessário que sejam absolutamente claros, para mim, o método, as técnicas, os processos a serem utilizados quando eu estiver diante dos educandos. Nós, geralmente, acreditamos estar trabalhando pelo homem, isto é, com os homens para sua libertação, para a humanização. Entretanto, continuamos usando os mesmos métodos que impedem o homem de ser livre.

No sentido supracitado, a educação se reconstruiu em inúmeros aspectos, no entanto, continuamos nos deparando com os mesmos graves e antigos problemas de reprodução do *status quo* dominante, parte de um processo bem planejado e construído para privilegiar uma

pequena parcela da população. Um ensino do tipo “bancário”, onde, o acesso está inteiramente ligado às condições econômicas dos indivíduos, ocorrendo a concretização da desigualdade de educação recebida e, a educação institucionalizada faz-se, nesse contexto, a principal responsável pela constituição de novos saberes que objetivam a normalização da população desde a mais tenra idade.

Por educação bancária compreende-se um tipo de educação pautada numa prática de dominação, de controle e sectarização das mentes dos educandos, da ausência do processo dialógico e, portanto, do exercício da opressão, que se vincula a um princípio heteronômico.

Nesta educação, a mente do educando funciona como uma instituição financeira na qual o educador deposita conhecimentos para serem arquivados (decorados) sem serem questionados ou refletidos de forma crítica e vinculados à realidade vivenciada. O conteúdo, monólogo vazio de sentido e recheado de desrespeito ao próximo, é escolhido pelos educadores e apresenta-se dissociado da realidade do educando, servindo apenas para manter a dominação sobre a massa, características de opressão e desumanização.

Em contraposição, sendo a Pedagogia do Oprimido uma pedagogia revolucionária, assume o diálogo como fonte de conhecimento. No ato da problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, primando pela ação dialógica como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação. Numa perspectiva progressista, para Freire (1991) não se altera o contexto da escola por decretos ou portarias, não se democratiza a escola de forma impositiva e autoritária.

O diálogo torna-se mais um componente na construção da autonomia no caminho da libertação, porque humaniza o homem, coloca-o em comunicação com os outros para desvelar a realidade. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2012, p.79).

À medida que ocorrem avanços nas problematizações acerca das situações vividas e os sujeitos colocam-se na essência das discussões, adquirindo conscientização da problemática, através do diálogo com o outro, inicia-se o processo de emancipação crítica proposto por Freire (2012). Neste contexto, uma pedagogia voltada à conscientização possui o papel não apenas de alfabetizar os sujeitos, mas principalmente de superar a inexperience democrática, buscando-se a democratização através da criticidade e da autonomia.

Em contrariedade à educação bancária, que implica o "anestesiamento" do indivíduo mediante a realidade, a educação problematizadora busca um caráter reflexivo diante da realidade, numa imersão crítica e consciente. Vai além da imposição de conteúdos e métodos de ensino, busca, através do sistema dialógico, levar os sujeitos ao entendimento da razão de ser de cada conteúdo, de cada objeto de estudo, fazendo-se valer do aprendizado teórico na prática, ou seja, busca a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo.

Uma educação emancipatória, pois, é proposta dentro de uma perspectiva de retirada dos oprimidos de tal situação, visto que, em uma aproximação espontânea dos sujeitos com o mundo, a posição destes é ingênua, de aceitação passiva das condições impostas e, em um processo de conscientização, supõe-se a capacidade dos sujeitos de ultrapassarem a visão ingênua e chegar a um posicionamento crítico de apreensão da realidade, onde, para Freire (2012) tal processo só é possível através da "práxis".

A práxis implica ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Assim, nas palavras de Paulo Freire (2012, p.79-80):

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A "bancária", por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Freire (2012), ao propor uma Pedagogia 'do' Oprimido e não 'para' o oprimido, possibilitou um repensar acerca do processo educativo, em que as mudanças pudessem partir dos próprios sujeitos, de suas necessidades e carências, numa relação dialógica, dialética. Nesse sentido, para o autor: "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente" (FREIRE, 2012, p.61).

Partindo-se da situação de dualidade inerente aos oprimidos pois, inconscientemente, possuem em si o opressor, é na convivência e no diálogo com estes que os profissionais da

educação podem contribuir significativamente para a superação da situação de opressão, destacando-se o conceito de autonomia que, mesmo sem ser tratado de forma clara e objetiva por Freire (2012), é apresentado a partir dos conceitos de diálogo, liberdade, conscientização, humanização, entre outros.

A ação dialógica, princípio da pedagogia freireana, tem como condição principal a confiança no sujeito, na sua atuação autônoma frente às transformações necessárias. Não há estabelecida uma separação antagônica entre sujeito e sociedade, ao contrário, quando se propõe uma ação dialógica, valoriza-se as questões intersubjetivas e, portanto, a ação dos sujeitos na realidade. Há, ainda, neste mesmo sentido, uma necessidade de superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, onde o primeiro está relacionado à influência da realidade exterior sobre as ações do sujeito e o segundo, volta-se ao sujeito em si, sua consciência interior em relação à realidade vivenciada (SOUZA, 2010).

Para que a educação libertadora aconteça, faz-se necessária a compreensão dos sujeitos como seres críticos e criativos, capazes de analisar a realidade e de a influenciar positivamente e de forma autônoma. Nesse sentido, Freire influencia diretamente o campo da Educação ao fomentar a questão política atrelada a esta prática. Para o autor, a cultura popular constitui-se em elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora que, no entanto, possuem um saber não valorizado pela escola formal, por estar calcada em um modelo conteudista e não vinculada à realidade social.

Freire (2012) entende por educação popular a capacitação dos grupos relegados e excluídos, a partir de uma pedagogia política do poder, para construir a nova práxis crítica “[...] a partir da práxis cultural em que os encadeamentos de saberes, conhecimentos e poder exigem ser relidos a partir dos dispositivos educacionais com os quais adentramos a ação cultural” (MEJÍA, 2000, p.62-63).

Em todo seu caminho percorrido na educação popular, Freire busca operar em todos os espaços da cultura, colocando como tarefa primordial a necessidade de construção de uma base teórica e política para a conquista de metas coletivas. É nesta prática coletiva e de teoria crítica que o autor encontra o novo sentido da prática educativa. Para ele, porém, tal prática só se faz possível no entrecruzamento entre as diferentes linguagens, culturas e poderes, através do diálogo permanente. “Isto lhe vai permitir alimentar para a análise da realidade seu velho princípio do método de alfabetização: o mundo não está dado, mas está sendo feito no diálogo permanente” (MEJÍA, 2000, p.59).

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e, portanto, excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, mostra em *Pedagogia do Oprimido*, a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Para Freire, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida. A educação assim desempenha um papel político, de conscientização da classe oprimida contra as opressões sofridas, a partir da qual, inicia-se a busca pela transformação, pela libertação de tal situação, ou seja, pela construção da autonomia.

Com efeito, entende-se que nenhum outro conceito teve semelhante centralidade nos discursos políticos, sociais e educativos de grande parte dos educadores que se propuseram a analisar o processo educativo, assim como, também, em Freire. E, embora, na prática, revelando profundas ambiguidades, é um conceito que assume uma dimensão necessária face às inúmeras ações que atualmente impedem o trabalho formativo das escolas e sua ação voltada a emancipação do sujeito.

Preocupou-se, assim como outros autores, com a educação para a coletividade, mas sem esquecer a educação para a individualidade do sujeito, o qual é considerado como um ser em permanente construção, que vai se constituindo na busca permanente pelo conhecimento e pela sua autonomia, condição essencial para o exercício educativo revolucionário e a atuação consciente do sujeito na sociedade, na busca pela transformação desta. Ao referir-se que, “O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora” (FREIRE, 2012, p.197), o autor introjeta na coletividade, o encontro necessário para a ação revolucionária, condição necessária para colocar a teoria em prática, ao que chamou “práxis”. A esperança e a confiança no povo se manifestam nas últimas palavras da obra e se resgata na obra posteriormente publicada, onde o autor propõe um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*.

2.4.2 Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido

A *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, surge a partir de uma intenção central de ressaltar a necessidade da esperança crítica, sendo, portanto,

uma obra considerada de suma importância por Freire (1996) que ressalta o fato de ter tido a oportunidade de rever alguns conceitos já trabalhados em *Pedagogia do Oprimido*, de forma mais clara e ampliando os horizontes das indagações e problematizações já revisitados. Recupera da história vivida os temas já provocados em *Pedagogia do Oprimido* e faz um delineamento sistemático e ampliado de sua teoria.

Nesta revisão de *Pedagogia do Oprimido*, Freire encontra a oportunidade de proceder ao levantamento e à revisão das críticas realizadas nas obras anteriores. O ponto de vista freireano continua sempre o mesmo: sua preocupação com os oprimidos, os excluídos da sociedade. O que há de diferente e que se renova em *Pedagogia da Esperança* são as problemáticas que, a certo modo, vão evoluindo e se modificando, falando da esperança, como um tema que jamais o abandonou. A esperança é, para o autor, um condimento necessário à vivência histórica e social, pois faz parte da natureza humana. A busca sem esperança é uma busca sem fundamento, sem um objetivo final. Em **Pedagogia da Autonomia**, Freire fala dessa esperança, de modo que:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por “n” razões, se tornou desesperançado (FREIRE, 2013, p.71).

Há, neste sentido, um retorno e o desenvolvimento cada vez mais ampliado e conjuntural de temas relevantes, ou em suas palavras, de temas geradores, orientados pelo contexto vivido e pela necessidade, portanto, de retomada de novas problematizações e questionamentos. Surge como um desabafo ao neoliberalismo desenfreado e entre tantas outras propõe enfaticamente a ideia da luta e da esperança por um mundo melhor, mais justo e mais humano, em que o diálogo seja a possibilidade de superação das amarras que impedem a libertação social e o processo de democratização da sociedade. Preocupado com o contexto da educação brasileira, declara, no início de *Pedagogia da Esperança* (1996), a urgência da democratização da escola pública e da permanente formação de todos os envolvidos no processo educativo, professores, merendeiras, zeladores, bem como, os estudantes e suas famílias.

Para Freire, a necessidade de ingerência de práticas democráticas na escola deve-se ao fato de que, estando esta a serviço de uma sociedade e inserida dentro desta, não se encontra

imune à lógica mercantilista de eficiência e competição e funciona de acordo com as regras impostas pelo mercado, deixando de ser um direito e se transformando em uma mercadoria. Enfatiza o fato de que educadores progressistas precisam vincular sua prática coerentemente ao seu sonho de democracia, respeitando os estudantes e os saberes que estes possuem e jamais manipulando-os pela lógica mercantilista. "A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança [...]" (FREIRE, 1997a, p.12).

Nas primeiras palavras de Pedagogia da Esperança, em que recorda momentos vividos e reflexões feitas em Pedagogia do Oprimido, Freire justifica a sua crença na esperança, que se pauta na superação das desigualdades e, portanto, na construção de uma nova ordem social. Em Paulo Freire não há lugar para o pessimismo. Há a consciência plena de uma sociedade opressora e desumana, que condiciona o sujeito aos aceites de seus reclames, mas a esperança se constitui no motor que impele a construção de uma nova sociedade, que permite a conscientização do povo e sua libertação da condição de oprimido.

Há na sociedade, a necessidade de outro aprendizado de suma importância e de difícil realização. Refere-se ao aprendizado de uma compreensão crítica das chamadas minorias culturais e esse aprendizado não se esgota no simples reconhecimento das questões de raça e gênero, mas há uma demanda maior que se refere à cor da ideologia imposta pelo contexto social. A multiculturalidade, para Freire (1979), constitui-se na liberdade conquistada, no direito de ser diferente, sem um pré-estabelecimento de padrões culturais. É um educador utópico que visualiza na utopia as possibilidades de realização transformadora da educação e, a partir e com o apoio desta, da sociedade. "A conscientização está, evidentemente, vinculada à utopia. Supõe a utopia. Quanto mais conscientizados estamos, tanto mais somos anunciadores e denunciadores, pelo compromisso de transformação que assumimos" (TORRES, 2014, p.77).

Da utopia se inscreve o princípio da esperança enquanto uma convicção acerca das possibilidades do ser humano. Freire (1979, p.27) considera que, "O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico".

A utopia, nesse sentido, impõe possibilidades humanas de compreensão da história e de superação das contradições criadas por esta, na concretização de sonhos possíveis. A

esperança é, para Freire, o motor necessário para a existência humana e para a permanente luta. No entanto, Freire possui a consciência de que a esperança está desacreditada pelos sujeitos que vivenciam diariamente a dor do abandono social e do descaso aos seus inúmeros problemas.

Freire (1997a) ressalta, em *Pedagogia da Esperança*, sobre um discurso que fizera para um grupo, onde falara das provocações de Piaget e a necessidade, no momento vivido, de substituição dos castigos violentos, ainda muito utilizados, por uma relação dialógica com os filhos, estabelecendo-se uma relação de confiança e de horizontalidade entre pais e filhos. Neste discurso, aberto ao diálogo, ao concluir, um jovem senhor pede a palavra e, enfaticamente, declara acerca de algumas questões que o fazem repensar sobre as diferenças que a palavra esperança pode adquirir dentro de cada contexto vivido:

“Agora eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. [...] “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites íntimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse: “_ Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?” _ Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos. “_ Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno”. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama “íngressa” (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.” Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável. “_ Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. 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” (FREIRE, 1997a, p.26-27).

Apesar das possíveis diferenças de se pensar sobre a esperança, mas tendo como preocupações máximas as questões da opressão e da desigualdade social, Freire busca no conceito de esperança, o sentido da utopia, do sonho, em busca de uma maior autonomia e emancipação do sujeito e não, numa lógica neoliberal, de mercado, como é propagada no contexto atual. "Utopia é a dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora" (TORRES, 2014, p.76). Para o autor, a esperança é uma questão de coletividade e assim deve ser propagada. Já, pensada dentro de uma lógica de mercado, em voga na atualidade, Bauman (2009, p.26), define o conceito de esperança:

En una sociedad de compradores y una vida de compras, somos *felices mientras no perdamos la esperanza de llegar a ser felices*; estamos asegurados contra la infelicidad siempre que podamos mantener esta esperanza. Así, la llave de la felicidad y el antídoto contra la amargura consiste en mantener *viva* la esperanza de llegar a ser felices.

Neste sentido de esperança, Bauman (2007) é categórico ao afirmar que, apesar dos riscos, das incertezas, das inseguranças e das ambivalências a que a sociedade expõe seus sujeitos, não se deve perder a utopia. Viver em um mundo que se transforma rapidamente e traz consigo a incerteza, a esperança de dias melhores e mais consistentes é o antídoto necessário ao progresso. A utopia é o impulso necessário para a construção de um mundo cada vez melhor. Para o autor, a utopia requer duas condições: em primeiro lugar, um sentimento de que a sociedade não está funcionando adequadamente e precisa de uma revisão e, em segundo, a confiança na capacidade humana de realizar esta tarefa de revisão e, portanto, buscar as melhorias necessárias. Apesar das incertezas e inseguranças, faz-se necessário visionar uma sociedade melhor e isso é papel da utopia. Há, para Bauman (2009) uma necessária recompensa a partir das conturbadas vivências no contexto atual.

El lo para gastar es la recompensa esperada a cambio de la tortura diaria de tomar decisiones azarosas y de noches de insomnio acechadas por los horrores de los pasos en falso y las apuestas equivocadas; este lo es la alegría que compensa las penalidades sufridas. En síntesis, lo equivale a *felicidade*. O mejor, a la esperanza de alcanzar la felicidad que es la felicidad. O, como mínimo, que se cree, y se espera fervientemente, que sea (BAUMAN, 2009, p.33).

Ao ler-se a partir de Freire (1997a), a esperança destacada por Bauman (2009) já não obedece a lógica de mercado neoliberal, uma vez que toma proporções e dimensões muito maiores e mais fortes, nomeadamente quando o pensamento freiriano faz da esperança o sonho de uma sociedade melhor, em que os oprimidos possam, num processo de libertação, tornarem-se sujeitos do processo e assumir seus papéis perante a sociedade que, por anos, negou a eles o direito de ser cidadão. Não se trata de um otimismo exacerbado utópico acerca da condição humana, que, por ser livre e racional, encontra-se imune às transformações e condicionamentos externos. Trata-se de reconhecer na capacidade humana, as condições de busca pela transformação da realidade.

Freire (1997a) não considerava, por sua vez, o sonho, a utopia e a esperança como sentimentos inúteis dentro de um contexto que prima pela momentaneidade dos acontecimentos, pelo contrário, via tais princípios como fundamentais para a permanência na luta. Assim sendo, o conceito de autonomia encontra-se fortemente presente no conceito de esperança traduzido por Freire, quando este último é condição crucial para a conquista do primeiro. Para ele a esperança traduz-se não no verbo esperar, mas esperarçar, ter sonhos e utopias capazes de levar-nos a frente na conquista pelos direitos.

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando o sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos [...] pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Para mim, pelo contrário, a prática educativa de educação progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. [...] Por outro lado, deve haver um sem-número de pessoas pensando como um professor universitário amigo meu, que me indagou, espantado: “Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” [...] É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. [...] Por outro lado, sem sequer 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 necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1997a, p.09-10).

Na presente obra, o autor responde às críticas que lhe foram feitas anteriormente e reafirma a atualidade de sua proposta pedagógica já exposta em outros de seus escritos, a caracterizando, não como uma proposta idealista, mas e acima de tudo, apontando para o necessário reconhecimento da consciência do ser humano, que se faz necessária na busca pela

transformação. Já anterior à obra que se denomina sob a Pedagogia da Esperança, o autor sempre foi muito enfático em suas colocações acerca de sua crença na capacidade do sujeito, sem perder a esperança, mesmo diante das dificuldades. A crença em uma possível transformação, sempre fundamentada, pelo trabalho coletivamente desenvolvido em termos críticos, numa relação proposta entre “[...] saber popular, senso comum e conhecimento científico” (FREIRE, 1997a, p.192).

[...] É a importância, nele reconhecida, da consciência, que porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, das paixões, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente de ter posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos. É a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperança, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra o neoliberalismo que temem o sonho, não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista (FREIRE, 1997a, p.179-180).

Freire reafirma sua antiga defesa ao radicalismo crítico e se posiciona contra as verdades absolutas e inquestionáveis, que impede as dúvidas e, portanto, a possibilidade de novas certezas. Reafirma ainda a necessidade já anunciada, da articulação entre o discurso e a prática, bem como, a necessidade permanente do diálogo, diálogo este que fundamenta a problematização. No diálogo e na problematização, os educandos se reconhecem, conservam sua identidade e a defendem, crescendo assim, uns com os outros e, fundamentalmente, respeitando-os uns aos outros. “Não penso autenticamente se os outros também não pensam [...]; não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 1997a, p.117).

A teoria do conhecimento de Freire pode ser entendida como a esperança que liberta o sujeito. Tendo ele expresso sua teoria com emoção, é o próprio reflexo desta esperança que quer libertadora. Esperançar, nas palavras de Freire (1997), pois somos seres capazes de sonhar e de olhar para o futuro, mas não em uma simples e vã espera. É a paciência impaciente, onde há implícita a constante busca pela conscientização e pela transformação.

A esperança, dentro de um processo libertador e transformador possui princípios que a traduzem como tal, a dialogicidade, a ética e a política, elementos fundamentais para a conscientização e, portanto, para a construção da autonomia. Assim, o conceito de autonomia

encontra-se, também, implícito na obra, quando Freire (1997a) destaca a necessidade e fundamental importância de um conhecimento centrado na disciplina intelectual do educando para que possa agir em consonância aos demais, o que, desta forma, não deve ser realizado de forma individualista e autoritária, sendo esta autonomia um direito das classes populares e não privilégio apenas das elites. Assim, a escola, ao assumir, enquanto sujeito, uma educação traduzida enquanto espaço/tempo de conscientização, o trabalho por esta empreendido pode contribuir de forma eficaz para a construção da autonomia do ser humano. As ideias apresentadas por Freire, neste particular sentido, propõem que a educação enquanto espaço de busca permanente por essa conscientização assume uma experiência dialética de humanização em um espaço/tempo dialógico entre educadores e educandos.

O processo administrativo e pedagógico das escolas revela-se enquanto tarefa político-pedagógica, não podendo assumir-se de forma neutralizada e, implicando um trabalho educativo voltado à coletividade. Este trabalho coletivo, por sua vez, assume necessariamente que a prática coletiva dos educadores pode certamente fazer a diferença e aqui se institui a esperança de Freire no processo educativo. O autor institui o diálogo, crítico e libertador, como base fundadora para a conscientização, por ser o diálogo uma forma permanente de interação entre os sujeitos, permite a estes pronunciarem o mundo, intervindo neste e transformando-o.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão (FREIRE, 1997a, p.11).

A pedagogia deve assim proporcionar uma educação problematizadora em uma base progressista, em oposição à educação que domestica os sujeitos, e que, portanto, desafia os educandos em suas curiosidades e os educadores na busca por uma redefinição do papel do educar, uma vez que, ambos possuem conhecimentos que devem ser partilhados de forma que “[...] ensinando uns e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina” (FREIRE, 1997a, p.141). Destaca-se ainda, que Freire (1992) expõe sua insatisfação por aqueles que, sem tê-lo

lido verdadeiramente, o criticam a partir de críticas de outrem. Para Freire, a crítica por si só não é válida, se não vier acompanhada de um raciocínio e uma postura crítica, radical e aberta, consideração esta que fundamenta minha crítica inicial da utilização do “método” de Freire pela maioria dos educadores do Brasil e demais países, de forma acrítica e descontextualizada, sem uma leitura real dos seus escritos e a busca pela superação da distância que nos separa de tais escritos.

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (FREIRE, 1992, p.92).

A Pedagogia da Esperança é, assim, uma recontextualização da Pedagogia do Oprimido, visto que, conforme a obra demonstra, somente por meio da ação do oprimido é possível a libertação desse e, portanto, a retomada do sentido da esperança, de um reinício da luta pelo humanismo e pela civilização (ROMÃO, 2008). De tal obra e, mais precisamente, de Freire, podemos afirmar que a educação não pode ficar fora da utopia e, ao acreditar na esperança, o autor ressalta esta como uma possibilidade de concretude histórica.

Deixa claro, no entanto, que em um contexto de estruturas socioeconômicas, não basta o conhecimento crítico da realidade, mas importa a mudança da realidade. A esperança e a confiança no ser humano enquanto ser de possibilidades de ação é a força motriz para tal transformação.

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engagem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo, no domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É necessário fazê-lo (FREIRE, 1997a, p.32).

Para o autor, a educação verdadeira é aquela que promove a humanização, ou seja, a busca por uma vida social digna, livre e justa para todos. Declara assim que a educação não é mecanicista, mas dialógica, pois deve partir da realidade do estudante e, a partir desta, ser coletivamente construída e reconstruída sempre que necessário, visto que, a realidade é

imprevisível, dinâmica e sofre transformações ao longo do tempo. Através de uma perspectiva de esperança, sonho e utopia, Freire rompe com a relação cristalizadora de dominação e de opressão, num constante caminhar. Assim, elucida, “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997a, p.155).

Antes de encerrar a obra, coloca para as universidades questões que devem ser levadas em consideração no momento educacional, afirmando que estas devem girar em torno de dois principais fundamentos: o momento de oportunizar o conhecimento existente e o momento de produzir o novo conhecimento. Ressalta a necessidade de aliar, no contexto universitário, o ensino e a pesquisa, primando pela autonomia acadêmica.

Aponta, portanto, para a necessidade intrínseca de constituir uma disciplina intelectual, em que os estudantes possam ser os senhores de sua própria aprendizagem, produtores de sua voz e protagonistas de sua história, o que nos remete ao conceito de autonomia por parte dos sujeitos. O conceito de autonomia é assim, central na trilogia freireana. Para o autor, é impossível viver a prática educativa sem perseguir, sem trabalhar no sentido da autonomia do ser, do educando e do educador.

2.4.3 Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa

Em uma obra dirigida a educadores críticos e a professores democráticos, destaca-se em Pedagogia da Autonomia a responsabilidade ética da ação docente e a importância da intervenção profissional no processo educativo. Freire (2013) retoma, assim, muitos dos tópicos já trabalhados em obras anteriores, mas que se constituem marcantes e que, portanto, merecem um novo destaque, ora os esclarecendo, ora procurando novas articulações e provocações em suas reflexões sobre política e educação. E, é mais precisamente acerca dos desafios da formação docente e da construção de tais saberes que Freire refletirá, afirmando que, para a construção de sujeitos autônomos, precisa-se da intervenção de professores autônomos e a inserção de práticas pedagógicas autônomas.

O conceito de autonomia surge em contraponto à educação bancária anunciada por Freire, conforme supracitado, o qual, na obra aqui referenciada, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire expõe suas ideias sobre a docência e a

discência, sobre o ensinar e o aprender, numa relação dialética, centrando sua defesa e reflexão a uma pedagogia da autonomia como princípio pedagógico de uma educação libertadora.

Na presente obra, Freire fala mais uma vez da esperança necessária às mudanças e da necessidade de desacomodar-se e estar em constante busca. Para a construção da autonomia, apresenta três princípios básicos que compõem o mote da obra em questão e busca a formação do sujeito para a vida e sua atuação na transformação desta: a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento e; c) ensinar é uma especificidade humana.

O tema central trata acerca da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista em favor da autonomia dos educandos. Destaca algumas considerações acerca da formação de um professor autônomo, destacadas nos *Saberes necessários à prática educativa*.

Foi nessa obra que Paulo Freire apresentou suas últimas reflexões sobre a prática docente e, por isso, é nela que deveria se concentrar quem quisesse examinar, sob a perspectiva freireana, a pedagogia ou as pedagogias necessária(s) a este limiar de século XXI e de terceiro milênio. Contudo, o que pretendemos verificar, nesta reflexão, é como Paulo Freire, aparentemente refletindo de modo restrito sobre uma atividade humana específica – sobre a educação e, mais restritamente ainda, sobre a prática docente –, ao contrário, estava sendo cada vez mais amplo, cada vez mais totalizante e, por isso, sob a aparência de uma Pedagogia (em sentido restrito), desenvolvia, na verdade, uma ontologia e uma epistemologia (ROMÃO, 2008, p.19).

Freire trabalha o conceito de autonomia no sentido de aquisição da capacidade de agir por conta própria, de poder escolher e expor ideias, de tomar decisões, de posicionar-se de forma crítica, de agir com responsabilidade. Assim, considera que esta autonomia somente pode ser construída através da educação e, em Pedagogia da Autonomia, expõe o trabalho que deve ser desenvolvido pelo educador que atua numa perspectiva voltada a essa construção. Na medida em que o educador está atento ao que ocorre com seus educandos, agindo em consonância com sua teoria, estará atuando de forma a ser crítico e para formar críticos, ser livre para promover a liberdade, ser consciente para superar a opressão, acreditar na mudança para buscar a transformação, ser autônomo para constituir a autonomia (FREIRE, 2013).

A Pedagogia da Autonomia (2013) é o lugar onde Paulo Freire expõe o conceito que trata da autonomia, escreve e reflete sobre ele, destacando-o como um princípio pedagógico de fundamental importância àqueles educadores que se dizem progressistas. Para Freire,

ninguém é autônomo primeiro para depois decidir suas ações, mas vai se constituindo durante a experiência das ações vividas e, assim, o processo de autonomia deveria promover a libertação dos indivíduos de um determinismo social, reconhecendo a história enquanto um tempo de aprendizagens e de inúmeras possibilidades. Nas primeiras páginas da obra, denominada por ele de *Primeiras palavras*, Freire justifica o título de tal, descrevendo acerca da necessidade de autonomia do sujeito. Afirma Freire (2013, p.15):

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

Aponta para a existência de diferentes tipos de educadores, cada qual com suas próprias características, críticos, progressistas ou conservadores, características, no entanto, que não impedem a necessidade de saberes comuns, os quais são apontados por Freire em cada um dos aspectos tratados na referida obra, que se constitui em uma das mais conhecidas e mais lidas entre os educadores do Brasil e outros países. A obra que aborda especificamente o tema desta tese está dividida em três capítulos, subdivididos de forma a contemplar três grandes esferas do campo educacional, o educador, o conhecimento e a condição humana.

No capítulo primeiro da obra, sob a premissa em destaque de que “não há docência sem discência”, Freire aborda a formação do educador, trazendo esta como um ponto fundante na formação dos educandos. Para o autor a autonomia dos educandos perpassa pela autonomia do educador e, portanto, propõe uma reflexão acerca do processo de formação inicial e continuada deste educador que se faz necessário autônomo e crítico frente à realidade trabalhada, expondo, entre outros aspectos que, para educar são necessários mais que saberes teóricos e práticos, é preciso ter o hábito da pesquisa, respeitar os saberes dos educandos, aceitar o novo e ter a capacidade de refletir de forma crítica, reconhecendo a identidade cultural dos sujeitos.

Neste sentido, a questão da formação docente se faz presente conjuntamente à reflexão de uma prática educativo-progressiva que prima pela constante busca da autonomia do sujeito, tema central de tal obra.

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto formação da dimensão humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização (FREIRE, 2013, p.13).

Cabe aqui destacar, como anteriormente mencionado, que o caráter socializante e humanizante do trabalho, em que o indivíduo se constrói na relação com os demais indivíduos, desfaz-se sob a divisão da economia capitalista, pois o ser humano passa a representar uma força de trabalho que é vendida aos proprietários dos meios de produção como uma garantia de sua sobrevivência. Como consequência, tem-se o que Marx denominou de alienação, isto é, o trabalho que os seres humanos realizam produzem objetos que não lhes pertencem, que lhes são estranhos. No campo da educação, o trabalho alienado pode dar-se na esfera do educador e dos educandos, quando ambos exercem funções que a sociedade capitalista reclama, sem que ambos reconheçam seu verdadeiro papel social em tal processo.

Para Sennett (2007), a contemporaneidade tem sido intensa em suas modificações nos modos de conceber a cultura, modificações essas marcadas pela crise das instituições e pelo crescimento exacerbado das desigualdades econômicas. Assim, em um cenário em que as instituições fragmentam-se e as condições sociais são instáveis, emerge aí uma série de desafios aos sujeitos, os quais, segundo o autor, só no enfrentamento destes desafios é que conseguirão prosperar em um contexto instável e fragmentário.

O primeiro relaciona-se com o tempo, pois consiste na maneira de gerir as relações a curto prazo e de se autogerir, enquanto se muda de ocupação, emprego ou local de trabalho. [...] O segundo desafio relaciona-se com o talento: como adquirir novas competências, como explorar capacidades potenciais à medida que as exigências da realidade vão mudando. [...] o terceiro desafio. Este diz respeito à renúncia, isto é, à forma de se desprender do passado (SENNETT, 2007, p.14-15).

Sennett (2007) analisa as modificações ocorridas nas instituições contemporâneas e que ecoam mudanças, também, no mundo do trabalho, no qual as desigualdades acentuam-se, seja pela desestabilização dos modelos clássicos de emprego existentes na modernidade, seja pelo simples processo de globalização.

Em suas análises, que utiliza também do pensamento de Karl Marx, Sennett (2007) promove centralidade à preocupação de Max Weber, quando retrata acerca do modo militarizado de compreensão da organização capitalista desde o século XIX. Para o autor, a problemática consiste no fato de que todas as formas de racionalização da vida institucional procedem de uma formação militar, ou seja, o tempo está no controle do capitalismo social militarizado e se constitui em um tempo de longo prazo, cumulativo e previsível.

A organização dentro de um capitalismo social, tornava possível uma previsibilidade dos sujeitos em relação ao tempo, fazendo de suas vidas uma narrativa estável e podendo planejar suas carreiras a longo prazo, tal como uma pirâmide racionalizada, em um regime de total estabilidade. No entanto, com o final do século XX, houve três mudanças fundamentais dentro das organizações, as quais deslocaram os sólidos pilares do capitalismo social militarizado que predominava até então (SENNETT, 2007).

A primeira mudança remete do poder gerencial ao acionário, ou seja, uma transferência de poder dos grandes burocratas institucionais para os investidores. A segunda mudança, em conexão com a anterior, é a preferência pelos resultados de curto prazo. Emerge a necessidade de mudanças permanentes, atualizações constantes e reengenharias – “reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados” (SENNETT, 2006, p.44). A terceira mudança está no desenvolvimento das novas tecnologias, fazendo instantâneas as comunicações em escala planetária. Essas três modificações serviram de condição para uma nova arquitetura institucional, diferente da sólida pirâmide do capitalismo social do século XX, emerge a necessidade de uma nova composição, caracterizada pela flexibilidade, pela alta capacidade, pelas estratégias de controle, o que, por sua vez, prima por uma autonomia do sujeito.

Nesse sentido, em busca de uma nova configuração social para o mercado de trabalho, o sistema neoliberal busca uma reconfiguração, também, do contexto da escola, onde emerge a necessidade de se educar um sujeito para a autonomia, como citado anteriormente. Assim, para Freire (2013), em um momento em que o ideário neoliberal incorpora a seu discurso a categoria da autonomia, faz-se necessário analisar a força do seu discurso ideológico que pode operar de forma a estimular o individualismo e a competitividade.

A melhoria da qualidade do processo educativo passa pela melhoria da qualidade da formação dos professores, os quais possuem, no campo educacional, o dever de respeitar os saberes dos educandos, mas, acima de tudo, buscar de forma coletiva a razão desses saberes e

sua relação com os conteúdos necessários ao desenvolvimento intelectual e, portanto, a emancipação dos sujeitos.

Ensinar, para Freire (2013), requer uma gama de habilidades que, de forma conjunta, garantem a qualidade do processo. Já no segundo capítulo da referida obra, propõe uma discussão mais aprofundada, a partir da discussão primeira da formação, que ensinar não consiste em transmitir um conhecimento, mas em saber trabalhar de forma a construir este conhecimento na relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos, sendo esta capacidade de estabelecer relações uma especificidade humana.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. [...] (FREIRE, 2013, p.47).

Na citação, Freire expõe a sua ânsia em discutir a relação teoria e prática, em que, a construção do saber depende dessa relação. Ao expor ainda acerca da inconclusão do ser humano, aponta para a busca constante pela aprendizagem. Para Freire, ensinar exige a luta em defesa dos direitos dos trabalhadores e isso inclui briga por melhores salários e melhores condições de trabalho, o que se constitui antes um dever que unicamente um direito da classe (FREIRE, 2013). As buscas inserem-se numa convicção de que a mudança é possível.

Para tal problemática, parte-se do pressuposto que, as obras acima citadas apresentam-se em suas inúmeras leituras por educadores, de forma falha e esparsa, constituindo-se em um problema real manifesto no contexto escolar. A leitura que vem sendo feita de Freire no Brasil, insere-se, em muitos momentos, em uma abordagem dogmática e pouco crítica, vinculando aos escritos freireanos um “receituário educativo” para a prática em sala de aula. Destarte, na busca pela superação desta visão dogmática, busca-se situar Freire nos diferentes contextos de sua produção, o que possibilita melhor compreensão acerca de sua crítica à educação, bem como, das possibilidades propostas para a superação, tema desta investigação.

No terceiro e último capítulo, deleita-se em vários ensinamentos da própria obra e expõe a reponsabilidade da educação frente à necessidade de transformação social, indicando ser o ato de ensinar uma especificidade humana que requer certo grau de disponibilidade e comprometimento dos envolvidos para que tenha efeitos positivos perante a sociedade, representado pelo encontro ético entre o ensinar e o aprender. Nas palavras de Freire (2013,

p.21), “[...] este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã”.

Ao propor tal estruturação da Pedagogia da Autonomia, Freire aborda de maneira especial, cada um dos aspectos que considera fundamental na construção da autonomia de educadores e educandos, destacando, para isso, a necessidade, do rigor e do comprometimento de todos voltado a uma ação comum. Dentre as competências para o educador, aponta ainda, a necessidade de dosar teoria e prática, de criar condições para que o educando construa de forma autônoma o seu conhecimento, bem como, buscar o aprendizado de forma crítica e consciente. Ainda, ao reconhecer o ser humano como “inacabado”, anuncia a lógica da solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres. Freire propõe que a autonomia seja construída na relação dialógica com os outros seres humanos. Profere ele:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 2013, p.68).

A obra de Freire (2013) nos apresenta elementos fundantes da concretização da utilização do conceito de autonomia, que vinha sendo por ele esparsamente citado em suas outras obras aqui revisitadas e é, portanto, um chamamento político e ético-crítico de que a educação deve se constituir como um modo de vida para uma ação transformadora.

A Pedagogia da Autonomia traz elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. “Freire surpreende ao propor a discussão sistemática deste conceito, uma vez que a autonomia está no cerne da tão questionada modernidade” (MACHADO, 2010, p.56). Nesse sentido, em um contexto em que a autonomia vem fortemente empregada por um discurso ideológico neoliberal que estimula o individualismo e a competitividade, a força discursiva pautada no ideal freireano poderá operar no pensamento e na prática pedagógica de forma a considerar o conceito dentro de um patamar da conscientização, outro conceito trazido por Freire. Retoma de forma mais intensa a discussão de princípios e perspectivas que se fazem necessárias para a construção da autonomia, já anunciados em Pedagogia do Oprimido, no entanto, nas palavras do próprio Freire (2013, p.54), sem os “desvios idealistas”.

Propõe a discussão do conceito da autonomia a partir do paradoxo heteronomia/autonomia, versando sobre valores necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva, de educadores e também de educandos, em processo de construção da autonomia.

[...] Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013, p.54).

Ao se referir e se aproximar, mais uma vez, à “[...] questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura [...]” (FREIRE, 2013, p.15), Freire aproxima-se de um movimento de busca, rediscutindo os conceitos de curiosidade e crítica, conceitos estes que se fazem presente na crítica freireana ao processo educativo, onde, para o autor, “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2013, p.16, *grifos do autor*). Nesse sentido, corrobora Castoriadis (2004, p.294), ao afirmar que, "Não vejo como se pode formar alunos como seres autônomos, no sentido verdadeiro e pleno do termo, se tais seres não aprendem a amar o saber, portanto não aprendem. É quase uma tautologia".

A obra de Castoriadis (2004) tem um objetivo central, que se trata da discussão da autonomia como projeto político de construção de uma sociedade democrática. Em poucas oportunidades ele escreveu sobre educação de modo particular, destacando um aspecto de fundamental importância no processo educativo, a importância da descoberta pelo estudante e de sua capacidade de criar.

Já, Freire, centra seus estudos nos aspectos educativos e traz importante contribuição à educação, designadamente quando está em causa a educação dos que se encontram em situação de opressão. Formulou uma proposta pedagógica que busca transformar o educando em sujeito do processo, o que resulta na promoção da autonomia. Exemplo disso foi seu método de alfabetização, através do qual ficou conhecido internacionalmente e que propõe uma educação que possibilita a tomada de consciência pelo sujeito de sua própria condição social e que resulta em transformação social.

A libertação das heteronomias, impostas pela ordem socioeconômica, é condição necessária para a produção da autonomia. Primordialmente, a posição dos professores deve

estar vinculada à postura de respeito às pessoas que desejam ou não mudar, sem, no entanto, esconder ou omitir sua opção política, assumindo uma falsa neutralidade.

O respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano [...] (FREIRE, 2013, p.66-67).

Com esta afirmação é possível destacar que Freire centrou sua tese na defesa de uma pedagogia que possibilitasse a construção da autonomia no sujeito, onde a educação libertadora precedia ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de criar suas próprias representações de mundo e, a partir destas representações, pensar autonomamente em estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se assim, como sujeito da história.

Freire (2013) compreende o princípio da autonomia como fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e politizada, criando-se condições de participação individual e coletivamente, em que para ele “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando” (FREIRE, 2013, p.69). Na perspectiva freireana defende-se a autonomia como elemento inviolável de cada pessoa e de cada cultura, como instrumento de construção ética para a justiça social e a paz, propondo problematizações acerca do conceito para que o processo educativo configure-se como instrumento de libertação.

Paulo Freire, por sua vez, não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia*, a priori, anterior ao que a experiência refletida torna possível. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa”, conforme reflexão exposta em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e outros escritos. Mais ainda: Freire intitula *Pedagogia da Autonomia* a uma de suas últimas e principais obras refletindo exaustivamente temas como *autoridade*, *liberdade*, *competência*, *ética* etc. O que leva Freire a apresentar, assim, a sua reflexão sobre *autonomia*? É, pensamos, a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade (PITANO e GHIGGI, 2009, p.84).

Destaca-se o processo de avaliação da prática educativa dentro do contexto da escola, enquanto um elemento ético que precisa estar inserido no fazer pedagógico do educador, a fim de buscar a autonomia crítica deste e de seus educandos. A avaliação deve ser tida como um ponto fundante e parte do processo educativo, como um meio e não um fim em si mesma e, desta forma, sendo um meio para se alcançar os objetivos, é oportuna a busca pela participação de todos.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2013, p.63).

Essa autonomia pressupõe dar condições para que o educando faça-se construtor de seu próprio conhecimento, numa relação dialética com o educador que passa a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo como base tal conceito de autonomia, este perpassa por todas as obras escritas por Freire, em especial as três aqui utilizadas e que as denomino de “trilogia freireana”. Pressupõe, ainda, a capacidade de tomada de decisões a partir de concepções claras e que visem o bem comum, na busca por uma ética do gênero humano que prima por qualidades deste que, com os anos, foram se perdendo, tais como, ética, moral, caráter, justiça, entre outras, que se constituem em urgências atuais.

O nosso tempo necessita urgentemente de uma transformação, colocando-se, diante do avanço incontrolável do poder humano, a fixação de limites, o estabelecimento de normas justas que possam resgatar o respeito à natureza, à dignidade humana e que levem os seres humanos a serem solidários uns com os outros. Freire (2013) retoma, pois, a questão da esperança através das práticas pedagógicas que propõe e alerta para o risco de, ao colocarmos no lugar das classes populares, as impedirmos de ir além, de sonhar, de ter utopias e esperanças na transformação da realidade.

Nessa nova dimensão é preciso encontrar razão de esperança, com o exercício pleno do diálogo. É necessário que haja uma desburocratização do currículo e dos conteúdos escolares. É mister destacar enfaticamente, portanto, a autonomia do professor em decidir, em dedicar o seu trabalho a serviço das classes populares, comprometendo-se com uma educação

que considera os direitos humanos no currículo escolar, numa concepção de que a mudança é possível.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transmitir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2012, p.47).

Uma das ideias mais difundidas na atualidade refere-se justamente às questões da condição de profissional do professor, questões essas que estão pautadas nas características do ofício de ensinar, bem como, nas peculiaridades ou limitações da condição de ser professor na sociedade atual. Ocorre que o tema do profissionalismo, como grande parte dos temas da educação, estão longe de ser ingênuos e possuem como fundamento concepções e visões de mundo e de sociedade (CONTRERAS, 2002).

Na visão do autor, a autonomia de professores foi perdida ao longo dos tempos e seu trabalho entra em processo de proletarização, ou seja, há, na atualidade educacional uma perda das qualidades profissionais e uma deteriorização das condições de trabalho, nas quais professores depositavam suas esperanças. É uma categoria que está sofrendo transformações que os aproximam cada vez mais das condições de classe operária e, embora não seja uma perspectiva unânime entre os autores que defendem tal teoria, essa categoria, a partir da perda de sua autonomia, veicula-se enquanto um funcionário do sistema, reprodutor desse e mantenedor das condições de desigualdade já existentes, defendendo-se a educação em sua neutralidade metodológica e política.

Convivência, diálogo e participação são condições da aprendizagem, voltadas a uma categoria multicultural que dá uma nova caracterização do espaço escolar. Mais do que um currículo novo e diferenciado, a escola necessita de formas diferenciadas de conquistar a atenção dos estudantes para aquilo que está no currículo, ou seja, uma adequação aos avanços tecnológicos e inserção das mídias digitais no contexto da escola, de forma a contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia da autonomia torna-se objeto de plena valorização no contexto atual, vinculada a princípios que consideram o ser humano com capacidades suficientes para intervir na configuração de seu destino, bem como, numa intervenção pedagógica capaz de configurar esta autodeterminação no sujeito no que diz respeito ao seu futuro.

A construção da autonomia é um direito de todos e precisa ser vivenciada em sala de aula por todo educador que se pretenda cidadão, não podendo, assim, o mesmo, estabelecer sua prática sobre bases manipulatórias e reprodutoras do sistema social vigente. Isso, logicamente, não se confunde com a visão difundida da desorganização, da desordem, da incompetência do professor, da inconsistência em nível das propostas, da falta de limites ou de qualquer proposta neoliberal acerca do sujeito autossuficiente. A construção da autonomia em sala de aula requer práticas bem definidas e postura crítica e consciente do educador, dentro de uma rigorosidade e de métodos estabelecidos para se alcançar os objetivos educacionais.

A categoria ‘autonomia’, rebuscada em Freire, no sentido de reinventá-la e não repeti-la, faz-se atual no contexto das sociedades complexas quando visualiza a necessidade de um novo educador, que pense a educação de forma a garantir a construção da autonomia por parte do educando e onde ambos, educadores e educandos tornem-se autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Freire (2013, p. 134-135), “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido [...]”, o que acontece mediante o envolvimento do indivíduo com o objeto de conhecimento, na tentativa de satisfazer sua curiosidade e suas necessidades externas à escola. Essa autonomia vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de assumirem posições de solidariedade e luta por um bem comum, da construção coletiva de projetos que atendam interesses comuns.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2013, p.121).

O contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do educador, um pensar que transcende as paredes da sala de aula e exige um posicionamento mais crítico. Ensinar, desta forma, pressupõe uma íntima relação na qual educador e educando interajam entre si, trazendo problematizações e busca de respostas às problematizações, obtendo um processo de interlocução entre si, na qual é possível relacionar teoria e prática, ou seja, onde as indagações estejam relacionadas aos fenômenos sociais, culturais ou políticos vividos no contexto dos educandos, permitindo-se ainda uma análise crítica destas, lançando-se hipóteses e possíveis resoluções.

É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2013, p.105).

Nas palavras de Freire (2013) busca-se o sentido do educar para a autonomia, quando da coerência do processo educativo, no sentido de reduzir a distância entre o que é dito e o que é feito, na relação estabelecida entre a liberdade da construção da autonomia e a autoridade necessária para este feito, visto que, os três eixos, liberdade, autoridade e autonomia são, para o autor, construções inseparáveis. Neste sentido exposto, ao saber com os educandos, enquanto estes souberem com o professor, já não se estará mais a serviço da desumanização, nem a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. A educação libertadora é fundamentalmente uma situação na qual tanto professor quanto estudante devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar das diferenças.

Com efeito, mesmo com o passar dos anos o cenário educacional que vem sendo construído demonstra que os pressupostos de Freire vêm delineando grande parte das pesquisas educacionais. No entanto, poucas são as pesquisas que têm se ocupado com a busca dos referenciais que dão sustentação ao pensamento de Freire e que procuram articular o seu pensamento à atualidade educativa. Exemplo disso são as formas heteronômicas em que o conceito de autonomia é atualmente utilizado, tratando-se das 'competências' individuais do ser humano em sua atuação em sociedade. Nestes termos, no momento em que impera entre nós o consumismo exacerbado, a ideologia do pensamento individualista, do mercado acima da vida e do ser humano, a análise do conceito de autonomia não pode se constituir em algo meramente teórico, mas requer uma análise crítica e atual, em sua dimensão concreta, presente e histórica, dimensões que passa-se a analisar a partir do momento.

Os fenômenos de despolitização da organização estrutural da escola, aliados à defesa de sua subordinação a um caráter social ideológico, em que se criam fórmulas para construir escolas eficazes em sua produção avaliada quantitativamente, bem como, a busca constante por uma gestão centrada na escola e uma autonomia meramente instrumental desta, provocam os problemas inerentes a uma gestão democrática. Tais problemas, como, a incessante busca sem resultado pela participação da comunidade escolar e apoio social para implementação de melhorias, são visualizados em quase todos os países e sistemas escolares, o que torna o trabalho frente às escolas cada vez mais difícil e complexo.

Os discursos políticos apoiam-se em situações técnicas e apontam para a construção da democracia e da cidadania de forma *piegas*, utilizando-se os termos de forma usual e circunstanciada em um referencial político que se sobressai às reais necessidades do sistema escolar. Utiliza-se as pretensas do discurso político de forma a construir modelos de gestão mais democráticos e participativos, buscando-se a emancipação e a autonomia dos sujeitos, estar-se-á, portanto, a serviço de um sistema escolar que se constrói comprometido com os reais valores sociais e coletivos (LIMA, 2013). A luta política travada por Freire ao longo de sua caminhada educativa, em busca de liberdade dos oprimidos e opressores, continua sendo a base de sua discussão junto aos professores. Deixa claro que, apesar de serem as práticas educativas um reflexo do sistema, elas também possuem as armas para enfrentá-lo e transformá-lo. A luta é sempre em busca da conscientização, da emancipação e da construção da autonomia.

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (FREIRE, 2013, p.70).

No sentido exposto, o pensamento de Freire é mais atual do que nunca, angariando possibilidades inúmeras de reconstrução de seu pensamento, visto que, em todas as suas obras insistiu em metodologias, estratégias e métodos de ensinar e aprender e, em especial, no estabelecimento do diálogo e do trabalho coletivo, marcando o campo educativo, apontando para elementos de extração democrática. O seu compromisso com os oprimidos, com a construção da autonomia e com a garantia da esperança constituem-se em ações que perpassam pelas suas obras, ficando o seu contributo de homem e educador fortemente marcado em cada uma delas.

Na esteira da pretensão de se falar em autonomia como um princípio educativo democrático no contexto das sociedades complexas, há que se levar em conta a utilização de outras terminologias utilizadas por Freire, tais como, participação, diálogo, conscientização e emancipação, as quais apontam para necessidades que se traduzem em princípios democráticos e que, portanto, serão também abordados no capítulo próximo. Entende-se que nenhum outro conceito emergiu com semelhante centralidade no pensamento e ideais freireanos, quanto o conceito de autonomia e que retorna, na atualidade, à discussão nos

discursos políticos, administrativos e educacionais, embora, na prática, se apresente por vezes de maneira ambígua e contraditória, assumindo, frequentemente, uma dimensão neoliberal que se traduz em condições heterônomas.

O diálogo e a discussão, como bases indispensáveis à partilha e a construção colectiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia), revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração educacional democrática, tal como Freire reflectiu e procurou ensaiar nas suas intervenções político-administrativas em favor da autonomia da pedagogia e da escola (LIMA, 2001, p.90).

Nas palavras de Lima (2001), a autonomia em Freire é tratada de modo a conciliar as perspectivas democráticas e de cidadania, tanto no contexto da escola, quanto no trabalho pedagógico por esta desenvolvido. Trata-se, no próximo capítulo, de um estudo marcado pelas tensões existentes entre a construção da autonomia e as heteronomias presentes na atualidade, que se contradizem às pretensões freireanas e sua crença na possibilidade de emancipação do ser humano. Ao revelar a construção da autonomia como um sonho possível, sugere-se caminhos ao empoderamento dos sujeitos, partindo-se de princípios educativos democráticos, de modo a potencializar o conhecimento gerado na prática criticamente refletida.

3 RECONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA FREIREANA DA AUTONOMIA NAS SOCIEDADES COMPLEXAS

As necessárias críticas aos paradigmas clássicos, numa ótica pós-moderna progressista, seja no campo das humanidades, seja no campo das ciências da natureza, que num dado momento provocaram tensões e incertezas sobre as reais condições de transformações históricas, hoje apontam para uma redescoberta da esperança e da utopia (MAFRA *in* TORRES, GUTIÉRREZ, ROMÃO, GADOTTI e GARCIA, 2008, p.10).

Nas palavras de Mafra (*In* TORRES, GUTIÉRREZ, ROMÃO, GADOTTI e GARCIA, 2008) percebemos os desafios que temos de repensar o processo de construção da autonomia, em um contexto que se faz distinto, em uma sociedade caracterizada como cada vez mais complexa, onde as transformações sociais remetem a obrigação de se ressignificar todos os processos e todos os contextos, inclusive da escola. Aponta-se, pois, para os desafios que as transformações que delineiam a sociedade complexa, permeadas, muitas vezes, por dúvidas, incertezas e ambivalências, para a necessidade da redescoberta da esperança e da utopia, da crença na possibilidade e na capacidade do sistema educativo de provocar transformações significativas nos indivíduos, que perpassam o campo da escola e incidem numa transformação social, cultural e política da sociedade pelo desenvolvimento da autonomia.

A discussão da complexidade apresenta-se como uma visão de oposição à compreensão da sociedade como uma constituição simples, linear, funcionalmente determinada, tecnicamente manipulável. Trata-se de entender a sociedade por um exercício de análise mais denso e aprofundado da complexidade que ela apresenta. Entende-se, por isso, que uma recontextualização do conceito de autonomia nas sociedades complexas requer muito mais que uma simples analítica de resgate acerca das dicotomias e das transformações que marcam nossa época; requer, sim, uma análise estrutural e conjuntural de políticas e concepções que marcam o pensamento ocidental como um todo, a partir, especialmente, da análise das partes, separadamente, a fim de se obter uma visão pormenorizada dessa realidade.

Prima-se aqui por uma recolocação do conceito de autonomia a partir do conhecimento de uma parte do contexto complexo, qual seja, o processo educativo, o qual presta significativa contribuição ao contexto social em suas diferentes esferas. A complexidade e o seu paradigma podem ser percebidos já nas análises freireanas da sociedade, tanto em sua percepção das tensões sociais fortemente marcadas na sociedade brasileira como em sua leitura da submissão dos sujeitos a uma sociedade com as marcas da

ideologia do colonialismo. Acerca disso, retrata Freire (2013, p.79) com muita propriedade quando escreve: “Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares”. Freire foi um defensor da escola pública enquanto escola popular, de acesso garantido às classes populares, cidadãos que só podem contar com ela e a qual teria o principal papel de libertação concreta aos indivíduos, de transformação destes em sujeitos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões e de garantir sua participação em sociedade.

Por entender as classes populares como detentoras de saber não valorizado e, portanto, excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação de cunho democrático, partindo-se do conhecimento do povo e com o povo, provocando a leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, para Freire (2012), o oprimido deve sair da condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida. Nestes termos e no que se refere ao processo de democratização da educação brasileira, os princípios gerais acerca das práticas democráticas e participativas revelam-se frequentemente em discursos e nas garantias propostas em lei, desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases, de número 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, onde aponta tais princípios como necessários à gestão escolar e aos pressupostos pedagógicos instituídos no ambiente escolar. Quanto aos princípios e fins da Educação Nacional, apresenta:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2015, *grifos nossos*).

Em termos estruturais, a presente lei estabelece a necessidade de princípios democráticos na atuação da gestão escolar, pressupondo autonomia de decisão e de

organização conforme as demandas que se apresentam. No entanto, embora apresente-se tal princípio, não há, na lei, nenhuma especificidade acerca das metodologias necessárias para se garantir tal autonomia que seria a primeira necessária, para a conquista das demais e, como consequência, para a garantia da participação efetiva dos sujeitos nas decisões escolares.

Nesse sentido, a autonomia torna-se ambígua, apresentando-se, por vezes, a garantia do processo democrático (eleição da direção escolar, participação dos pais, estudantes e professores em conselhos e afins) e, por outras, veiculando certas heteronomias que impedem a garantia da democratização (coordenação global, avaliação das metodologias escolares, inspeção de planejamento, implementação de regras gerais ao sistema educativo, entre outras).

A anunciada descentralização e aplicação democrática não terão, assim, consequências dotadas de autonomia de cada estabelecimento, que se encontra subordinado a um centro, o qual exerce o total controle sobre as instituições escolares e, portanto, sobre seus membros. O que se verifica é a distância pretensamente existente entre o discurso político estabelecido em uma legislação que orienta o processo educativo como um todo e as práticas exercidas tendo por base a legislação, ou seja, uma democracia meramente retórica ou de papel, ao que Freire denunciou tão veemente em suas obras, ao afirmar a necessidade de se diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, a tua fala passe a ser a tua prática (FREIRE, 2013).

Destarte, apesar de a legislação provocar aparentemente a pretensa necessidade de uma gestão altamente democrática para a consolidação de uma política de constituição da autonomia aos sujeitos, há ainda, visivelmente, passos significativos a serem dados na direção da construção da autonomia enquanto um princípio educativo democrático no que se refere à gestão e às práticas educativas. Em um tempo que vem revelando e projetando a autonomia das escolas, numa forma de descentralização e busca pela responsabilização destas às problemáticas atuais, através do discurso ideológico das *escolas eficazes* ou a partir da constatação da *gestão da qualidade total*, termos empresariais inculcados no contexto educacional, cabe voltar-se no tempo e avaliar as formas de autonomia já construídas e que podem, atualmente, ser recontextualizadas, à luz de novas razões educativas e novas políticas, numa forma de autonomia que se faz a partir da apropriação de poderes pelos sujeitos (empoderamento) e efetiva participação nas decisões (democracia).

Acerca de tais concepções, Lima (2001) aponta para uma discussão sobre as políticas públicas e a administração dos sistemas educativos desde a sua criação, constituindo-se em um eficaz controle (em termos governamentais) que, ora centraliza e por outra descentraliza as decisões escolares a seus membros participantes, numa contradição aparente. Ao referir-se a tal contradição, aponta para o fato de que as descentralizações são instrumentais, ou seja, formas e/ou meios para se consolidar a centralização de decisões políticas e estratégicas de grande alcance, ou seja, as decisões de âmbito geral que são, hierarquicamente dependentes desta. Lima (2001, p.153-154), aponta, dentre outras questões, que:

[...] as duas últimas décadas têm revelado uma utilização extensiva, e por vezes estranhamente consensual, entre distintas forças políticas, de perspectivas de tipo gerencialista e tecnocrático que se caracterizam pelo recurso a formas mitigadas e instrumentais de descentralização, de autonomia e de participação na decisão. Neste contexto, marcado pela emergência de uma ideologia de modernização da educação e das escolas [...], o conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais.

Dentre os pressupostos da autonomia em uma lógica conservadora e neoliberal, produziu-se, ao longo dos anos, uma dicotomia que foge aos referenciais de uma autonomia “de facto”. Nesse sentido, há a necessidade de buscar um ponto de equilíbrio entre tais dicotomias e isso requer um repensar o conceito de autonomia em uma nova lógica dentro do contexto escolar, pensando-se na autonomia enquanto um princípio educativo democrático. Isso, por sua vez, não pode ser algo imposto e pensado pela elite conservadora da educação, numa imposição verticalista, de cima para baixo, mas, necessita, sobretudo, constituir-se em uma construção coletiva a fim de provocar regulação nas políticas públicas a partir dos agentes participantes, quais sejam, os sujeitos da sociedade.

Para Freire (2013), em seu conceito de autonomia, havia a necessidade de se construir uma pedagogia voltada à inclusão, o que o levou a se dedicar ao processo de alfabetização, numa pretensa possibilidade de atuação destes em sociedade, através da participação coletiva. Essa alfabetização tendo por base a superação da opressão e a construção da autonomia, não se pautava em simples decodificação dos signos da leitura e da escrita, mas possuía um propósito maior, de ler e interpretar criticamente o mundo, a fim de se situar nele como um agente construtor da história e com possibilidades ímpares de transformação desta história.

Não é possível negar, no entanto, os avanços já ocorridos no que tange ao processo de democratização dos espaços escolares no decorrer dos anos (o diálogo mantido com

estudantes na tomada de decisões, a participação da família na escola, entre outros), avanços que nos impedem de considerar tais ambientes como recipientes vazios onde serão depositados novos conceitos e novas abordagens. De acordo com Lima (2001, p.164):

A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas, não podem, por aquela razão, ser naturalizados – eles são o que são, não por não poderem ter sido (ou vir a ser) outra coisa, mas exatamente devido ao facto de terem sido (e de continuarem a ser) construídos socialmente num espaço e num tempo concretos, por actores concretos que os produzem e reproduzem.

No sentido apontado por Lima (2001), não sendo possível pensar o ambiente escolar como algo estático e sem propósito formativo, descortina-se a necessidade pela busca de uma teoria que prima fundamentalmente pela construção da autonomia do sujeito dentro de padrões estabelecidos democraticamente, como nos coloca Bauman (2001, p.34), ao contextualizar a teoria crítica, afirmando ele que: “O principal objetivo da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha e da auto-afirmação humana, do direito de ser e permanecer diferente”.

Para Bauman (2001), assim, inicia-se por anunciar a necessidade pela busca constante de uma recontextualização do processo de autonomia do sujeito numa sociedade que sucumbe todo e qualquer tipo de escolha de seu próprio caminho. Neste sentido, a categoria ‘autonomia’, rebuscada em Freire, no sentido de reinventá-la e não repeti-la, faz-se atual no contexto das sociedades complexas quando visualiza a necessidade de um novo educador, que pense a educação de forma a garantir a construção da autonomia por parte do educando e onde ambos, educadores e educandos tornam-se autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Freire (2013, p.116), “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor [...]”, o que acontece mediante o envolvimento do indivíduo com o objeto de conhecimento, na tentativa de satisfazer sua curiosidade e suas necessidades externas à escola. Essa autonomia vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de assumirem posições de solidariedade e luta por um bem comum, da construção coletiva de projetos que atendam interesses comuns, métodos da construção democrática.

Não há como superar a consciência ingênua e partir para a conscientização e a consciência crítica, sem o exercício da participação coletiva, construindo, a partir destes

termos, uma teoria da participação democrática radical, que pressupõe uma participação no processo de decisão, apontando-se uma crítica a participação silenciosa e meramente passiva e com atitude de espectador. Assim, ao analisar a pedagogia de Freire, Lima (2013, p.29, *grifos do autor*), insere em sua abordagem que:

A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo ativismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local, nessa *espécie de tumulto e de agitação incessante da vida pública* [...].

Não é, portanto, de se estranhar que o discurso da autonomia torna-se recorrente nos discursos educacionais há décadas, embora, por vezes, apresentando reduzido impacto na administração e na gestão escolar, bem como, na construção do processo educativo frente aos estudantes, dadas as condições sociais impostas por um sistema que não permite a plena participação dos indivíduos nas decisões.

Uma pedagogia democrática radical rejeita as teorias elitistas da democracia e opõe-se ao conceito de autonomia difundido enquanto liderança competitiva, com um fundo ideológico, rebuscado dentro de uma concepção neoliberal de mercado. A crítica de Freire à educação bancária, descrita em *Pedagogia do Oprimido*, assim, representa um dos mais fortes pilares críticos da dominação e da competitividade instrumental.

Sua proposta de alfabetização crítica e a inserção do diálogo como fonte da participação expõe claramente o seu olhar democrático para com o processo educativo. A constante preocupação do autor com a relação teoria e prática são notadas em suas análises teóricas, em que nenhuma ação pode ser entendida fora do mundo histórico das relações determinadas.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. [...] É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997b, p.88-89).

Assim, em uma sociedade baseada em relações de opressão e exploração, a escola tende a ser um instrumento, também, de dominação dos sujeitos, reproduzindo as relações sociais. Numa perspectiva contrária à dominação, os conceitos de autonomia e democracia perpassam as obras de Freire, mesmo quando este possui a intenção de abordar questões mais relacionadas a uma educação não escolar, ou, a uma educação não-formal.

Adepto de uma democracia participativa e dialógica, que, portanto, se faz social e cultural, a democratização do sistema escolar não poderia ser renegada à segundo plano, sendo a escola uma instituição que, de inúmeras formas, atribui fatores de mudança e de transformação social. Freire (2012) tem na participação popular a forma de transformar a escola, através do processo de descentralização e da autonomia, legitimadas pela participação ativa nas tomadas de decisões.

A pedagogia freireana propunha que o povo aprendesse a democracia praticando-a, apontando o compromisso político do educador junto aos grupos oprimidos como condição de extrema importância para uma educação libertadora autêntica.

A autonomia, enquanto confiança em si como sujeito de sua história, torna-se uma categoria fundamental no processo educativo libertador. Educar, no contexto das sociedades complexas, numa perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas e processos socioculturais e econômicos, pressupõe pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual, oportunizando ao educando aprender a pensar e decifrar as relações de poder que se estabelecem na sociedade atual. O sujeito autônomo deve estabelecer conexões entre as diversas esferas dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

3.1 Educação e atualidade: análise freireana do conceito de autonomia

A constante demanda por uma educação democrática, através da inserção de práticas que possibilitem uma transformação, implica necessariamente o aprofundamento do conceito de autonomia freireano. A visão freireana assenta-se na indissociabilidade entre teoria e prática e teorizar a partir da prática é, portanto, uma possibilidade real vislumbrada na leitura de Freire. A peculiaridade de seu pensamento e a assertiva acerca da necessidade de emancipação do sujeito fazem de Freire um pensador de possibilidades sempre atuais, tanto pelo modo como escreve, quanto pela maneira como explicita, didaticamente, suas ideias e ideais.

No momento em que se inicia uma análise freireana do conceito de autonomia, inserindo-a no contexto atual, torna-se necessário apontar para alguns problemas que surgem nesse contexto, problemas que não estavam tão presentes no contexto discutido e analisado por Freire em suas obras aqui referidas, mas que, atualmente, se apresentam de forma significativa. Um contexto, portanto, que necessita de nova abordagem do conceito de autonomia, pressupondo uma construção deste enquanto um princípio democrático, trabalhando-se no sentido de protagonismo do sujeito em uma sociedade de rápidas transformações em suas dimensões estruturais e organizacionais.

Um dos problemas que cabe aqui salientar consiste nos novos desafios para o sujeito da atualidade, apontando-se para uma descrença ao sujeito metafísico, genérico e sem amarras na realidade vivenciada, constituindo-se em uma desordem ou ambivalência. “O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas” (BAUMAN, 1999, p.09). Sem a análise dos desafios impostos ao sujeito, não há como provocar discussões acerca da consciência, conscientização ou autonomia. Sem o resgate da figura do sujeito não há como referir-se a transformação da sociedade, que tem no sujeito a fonte primordial para esta.

A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. Embora nascida do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida com uma nomeação ainda mais exata e classes definidas de modo mais preciso ainda: isto é, com operações tais que farão demandas ainda mais exigentes (contrafactuais) à descontinuidade e transparência do mundo e assim darão ainda mais lugar à ambiguidade (BAUMAN, 1999, p.11).

A ambivalência pode ser combatida a partir das denúncias da realidade vivenciada e, em maior escala, pela capacidade crítica e criativa de tomar decisões a partir de inúmeras opções, primando sempre pela coletividade, pelo esforço em prol da democracia e da autonomia nas decisões. Em sentido amplo, a educação atua em prol da utopia pela construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais democrática, onde, como anunciou Freire (2012), os oprimidos tenham voz dentro de um contexto e possam, a contar de seus aprendizados, propor e buscar mudanças. Neste sentido, constitui-se ainda como um problema o fim da utopia revolucionária do sujeito, a qual Freire promulgou necessária, sendo considerada como o pontapé inicial para o processo de transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano (FREIRE, 2001, p.85).

A utopia, para o autor, só pode partir da consciência do ser humano, de sua conscientização e sua autonomia. “Autonomia é o direito de decidir quando manter os olhos abertos e quando fechá-los, o direito de separar, de discriminar, de descascar e aparar” (BAUMAN, 1999, p.20).

Os referenciais teóricos e metafísicos que durante a Modernidade se constituíram em algo sustentável e duradouro, requerem, nos dias atuais, uma diferente conotação e uma nova significação, em especial, acerca das necessidades educacionais atuais, que clamam pela constituição de um sujeito diferente, com distintas capacitações. Neste sentido, a autonomia é um tema que vem sendo discutido em função dos novos rumos a serem tomados pelo processo educativo. O conceito em Freire é aqui analisado com o objetivo de buscar sua inserção nesta atualidade e é, portanto, discutido a partir das relações de poder que se estabelecem no espaço educativo. A opressão e a liberdade são conceitos que ocupam destaque em tal análise, por se constituírem em aspectos decorrentes da organização da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O suporte teórico da pesquisa, como já citado inúmeras vezes, prioriza o conceito de autonomia abordado por Freire, pela capacidade do autor em provocar uma postura crítica acerca deste. Levando em conta que, o anúncio da autonomia como uma forma de superação da situação imposta da época, requer a renúncia a certos tipos de heteronomias pelo autor, estas serão também aqui abordadas. Na renúncia das heteronomias, Freire aproxima-se de alguns outros autores que dão sustentação ao seu pensamento e o ajudam no entendimento da situação vivenciada e, portanto, na construção do conceito e sua inserção no campo educacional.

Com forte influência kantiana, também refere-se ao processo de autonomia, fazendo menção à rigorosidade ou, à disciplina, que se faz extremamente necessária para que a vontade não seja corrompida pelas inclinações sensíveis, ou seja, pelas provocações do mundo vivido. No entanto, esta disciplina não pode tratar os sujeitos como escravos, numa relação de verticalidade imposta pelo professor, mas precisa ceder certa liberdade, onde a vontade e os desejos dos sujeitos, sem ofender aos demais, não podem ser quebrados.

Primeiramente, a vontade deve ser disciplinada e guiada pela razão, para que assim a autonomia seja efetivamente construída (KANT, 1996).

A pedagogia kantiana traz um grande contributo ao conceito de autonomia, bem como, também, à educação intelectual dos sujeitos, ao apontar a necessidade do desenvolvimento de diferentes potencialidades humanas e não somente a memorização, apontando, assim, uma crítica ao ensino tradicional, que prima exclusivamente por esta memorização, sacrificando as demais potencialidades críticas e criativas do sujeito. Para Kant, a memorização só se torna útil e pode ser considerada uma faculdade intelectual, se o juízo e a razão estiverem contidos nesta, associada a capacidade de pensar por conta própria ou à autonomia intelectual. Inspira que se pense a educação para a autonomia a partir do desenvolvimento das capacidades dos estudantes, para que estes tenham condições adequadas de angariar seus objetivos e suas metas. Freire (2013) utiliza-se do conceito de autonomia oriundo dos gregos, *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei, regra, norma), ou seja, autonomia é dar a lei a si mesmo, é definir a norma da sua conduta, tanto em termos individuais como coletivos. Faz de tal conceito, central em sua teoria e traz uma contribuição extremamente importante voltada à educação, em especial, àqueles em situações de opressão. Corrobora com as ideias kantianas, ao afirmar que:

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 são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2013, p.86).

Há aqui uma diferenciação clara entre a autoridade necessária e o autoritarismo imposto. Formulou uma proposta pedagógica que requer transformar o educando em sujeito do processo, o que resulta na promoção da autonomia. Seu método de alfabetização, através do qual ficou conhecido internacionalmente, propõe uma educação que possibilita a tomada de consciência pelo sujeito de sua própria condição social e, é essa conscientização que resulta em transformação social. Desta forma, pode-se perceber que, para Freire, a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem socioeconômica é condição necessária para a produção da autonomia.

Freire (2013) retoma alguns temas recorrentes em outras obras, tais como, emancipação, oprimido, dialogicidade, conscientização, entre outros, enaltecendo um

contraponto entre as heteronomias existentes e a construção da autonomia. Assim, analisa-os sob novas ênfases e ressignificações, incorporando saberes necessários à prática educativa, para que, educadores e educandos cheguem à sua autonomia. Nas palavras de Freire (2013, p.14-15), "[...] me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica".

Com esse posicionamento, reforça a condição humana e educacional do inacabamento e da incompletude do ser humano e afirma que a educação não pode descuidar dos pequenos movimentos, com os quais se constroem as relações educativas e que não pode ser ironizada pela crença de que o bom professor é o obediente e submisso, cumpridor formal de normas e regras pré-estabelecidas por um sistema, regras estas que tolhem a autonomia e a liberdade de educadores e educandos. A passividade, para o autor, constitui-se em uma heteronomia, contrária, portanto, ao desenvolvimento da autonomia. Já a capacidade de problematização e de conscientização constitui-se em elemento chave para a conquista da autonomia. O ser humano sobressai-se aos demais animais, por sua condição de ser social, histórico, cultural e político, bem como, pela sua imensa capacidade de comunicação, de análise e de crítica e, portanto, de construção de sua autonomia.

Quando Freire se refere à capacidade do ser humano de problematização, afirma fazerem parte da natureza da prática docente, a indagação e a pesquisa, não na busca de verdades absolutas como apregoou a Modernidade, mas no questionamento destas verdades já constituídas e na busca por novas alternativas. A relação entre pesquisa e educação instrumentaliza uma prática educativa pautada na ética, porque se faz prática e relacionada aos princípios educativos.

Goergen (2005) afirma que o maior problema, sob o ponto de vista ético, está na fundamentação dos códigos morais numa época em que tanto a filosofia do sujeito quanto as narrativas sociais parecem ter perdido a sua força. Num contexto em que predomina o 'eu' e o 'agora', o discurso acerca da ética vem ganhando destaque. Para alguns, esse destaque significa a busca constante por uma nova dimensão ética; para outros, no entanto, a ética está em crise e, em seu lugar encontram-se o individualismo, o prazer, as vantagens individuais e imediatas e, assim, o mundo vive a mercantilização também da dimensão ética. A prática docente é, para Freire, fundamentada na interação entre educador e educando, na promoção do espaço adequado para o diálogo, estimulando os ideais de reconhecimento,

comprometimento, disponibilidade, identidade cultural, autonomia, convicção e afetividade. Aqui, a demanda por uma nova ordem social, pressupõe partir da premissa de que a escola pode, em uma nova constituição, caracterizada por um processo de rupturas e fragmentações no seu próprio interior, contribuir significativamente para a compreensão e transformação desta nova sociedade a que estamos expostos.

Desta forma, as transformações no campo epistêmico da ética trazem consigo grandes transformações dentro do contexto educacional, uma vez que esta passa a ser percebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de alcançar uma vida melhor para o ser humano. O aprimoramento da razão e a ampliação dos conhecimentos tornam-se um grande ponto estratégico. A sociedade deve rever e repensar os costumes e as normas frente às três perspectivas, derivadas de pensadores do pós-moderno: o reconhecimento generalizado de que o sonho das grandes narrativas não se realizou conforme se imaginou, a convicção de que houve uma saturação da modernidade e a confiança de que é possível fazer correção na rota da modernidade. A razão da modernidade continua presente nas escolas, quando se vê, de um lado, conhecimentos estruturados, formatados na modernidade e, de outro, o cotidiano das escolas com linguagens diferentes (GOERGEN, 2005).

O rebuscar das três perspectivas supracitadas, proporciona a possibilidade de uma visão crítica e com maior maturidade intelectual no desenvolvimento das constatações acerca das transformações na atual sociedade, complexa e plural. Nesse sentido, as fontes ocultas utilizadas por Freire em seu discurso e na elaboração de seus conceitos, servem de sustentação para a constituição de seu pensamento e, dão as condições necessárias para a análise crítica da autonomia dentro dos pressupostos freireanos.

Kant (1996) é uma das fontes "ocultas"³⁴ utilizadas por Freire, no que tange ao conceito de autonomia. O termo autonomia, como anteriormente citado é um conceito de vasta abrangência e foi primeiro definido nos estudos de Kant. Permite-se pesquisar e determinar o princípio supremo da moralidade, que para o autor encontra-se intimamente ligada à autonomia do sujeito. Assim, conceitua autonomia como a capacidade de autodeterminação, em que, um sujeito só pode ser considerado autônomo quando suas ações

³⁴ Trata-se de Kant enquanto fonte oculta da obra freireana, visto que, apesar das incursões constantes feitas na conceituação de autonomia de Freire, apontando-se perspectivas kantianas do conceito de maioridade, em nenhum momento o autor cita Kant diretamente, mas conflui-se com suas ideias no decorrer da redação dos textos.

são verdadeiramente suas e não motivadas por influências ou fatores externos. Observou ainda que a vontade tem a capacidade de se colocar em conformidade com uma lei própria, a lei da razão. Caso contrário, quando a vontade e as ações do sujeito são ditadas pelos objetos de desejo e não por sua própria razão, tem-se a heteronomia.

A modernidade nasce alimentando uma grande confiança no poder da razão e na bondade humana. A razão é concebida como possuindo um poder emancipador, que centrada em sua natureza interna, gera em si mesma a capacidade de orientar a ação humana para a libertação. A visão do ser humano, por sua vez, é marcadamente otimista, sendo este concebido como um ser destinado à evolução e o aperfeiçoamento intelectual e moral pelo uso da razão. Em decorrência dessa visão, tanto o saber como o poder que emanam da razão implicam na produção do progresso da sociedade pelo desenvolvimento das ciências e da técnica (MÜHL, 2014, p.05).

Nesse sentido, tanto Kant quanto Freire utilizam-se em seus discursos de uma aposta esperançosa no potencial e capacidade humana de fazer-se melhor, a partir das condições que nos são ofertadas. O que nos impõe o desafio é colocar os princípios freireanos no contexto atual, buscando superar as heteronomias e educar para a autonomia. A autonomia pressupõe que o sujeito seja altamente capaz de fazer uso de sua liberdade e de determinar-se no tempo e no espaço. É preciso, assim, dentro de um contexto social e educacional, assumir uma postura ética universal, primando pela justiça como uma prática educativa constante. Assim, é um pressuposto ético que a formação tanto de educadores quanto dos educandos se dê dentro de um contexto voltado à construção da autonomia, para que os sujeitos constituam-se em presença necessária à intervenção na realidade a fim de transformá-la. Do ponto de vista freireano, dentro de um processo histórico-social, o homem encontra-se inserido em uma realidade onde deve ser tido como ponto de partida para a sua compreensão e visto como um sujeito em sua totalidade, onde o pensar e o agir de forma crítica fazem parte de sua natureza e, portanto, é um sujeito capaz de transformar a realidade vivenciada.

Ao pronunciar-se acerca da luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade, Freire (2013) expõe claramente a situação do trabalho dos educadores, apontando como um momento importante da sua prática docente, a luta por tais direitos, enquanto prática ética. Esta luta não é, para Freire, uma atividade fora da atividade docente, mas integrada e concomitante a esta. Quando lutamos em favor de aumento salarial ou pela redução da quantidade de estudantes em sala de aula, por exemplo, lutamos contra o desrespeito dos

poderes públicos pela educação e garantimos a qualidade desta e o reconhecimento da nossa profissão de educadores.

Em um contexto atual, com plena consciência da necessidade de se pensar um novo tipo de educação para um novo público que se apresenta, boa parte das escolas buscam uma metodologia diferenciada de trabalho que prima pelo constante retorno da disciplina e do interesse dos estudantes pelo ambiente escolar e pelas práticas educativas dos diferentes níveis. O desafio imposto às escolas consiste na necessidade de educar pessoas que estão em um mundo cada vez mais desafiador e complexo, tanto pela velocidade com que ocorrem as transformações, quanto pelas mudanças de comportamento por que passam os seres humanos neste contexto. A demanda pela mudança requer um repensar acerca de tudo que perpassa o ambiente escolar, iniciando pela organização do ambiente, que perfaz desde a disposição das cadeiras e carteiras na sala de aula até a escolha das metodologias a serem utilizadas, motivos geradores dos interesses ou não dos estudantes para cumprir com as atividades rotineiras, bem como, empenharem-se em estudos extracurriculares, promovendo a liberdade e a autonomia.

Repensar o processo educativo, requer um olhar, também, para o exterior da escola, visto que, além do acima exposto, as condições sociais desfavoráveis, como a extrema pobreza, a miséria, as condições de subnutrição em que uma boa parte da população brasileira vive, são elementos que dificultam a construção da autonomia. As subcondições em que vive a população brasileira condiciona a uma situação de falta de acesso aos bens culturais e sociais existentes, ocasionando uma situação de pobreza cultural, o que dificulta e limita o exercício autônomo da cidadania, pois, privados de uma formação crítica, não conseguem estabelecer-se como sujeitos no contexto social por não terem condições iguais de intercomunicação e não terem condições iguais para disputar as oportunidades, inclusive de emprego. Essa disparidade nas condições de relação com o outro, causa um sentimento de inferioridade por este sujeito, vindo a ser oprimido por aquele que detém o saber, o opressor.

Os condicionantes sociais desfavoráveis, desta forma, limitam o poder autônomo dos sujeitos, quando da falta de acesso aos bens que lhe dão as condições de pensar por conta própria e realizar seus próprios projetos. Por isso, é papel da escola promover uma educação que leve o educando a pensar livremente e, também, capacitá-lo para realizar os projetos que estabelece para si, é papel da escola oportunizar o acesso aos bens culturais a todos e não somente o acesso de forma passiva, mas com uma discussão crítica acerca destes e seu posicionamento perante a sociedade.

Freire chama a atenção para o entendimento do universo cultural dos membros participantes da escola, o que reflete na organização escolar. Muitos dos problemas enfrentados no ambiente escolar, no que refere-se ao processo de ensino-aprendizado dos estudantes, apesar de não estarem evidenciados, devem-se, em grande parte, ao poder aquisitivo e a exclusão social dos estudantes, diferenças pautadas pelo capital econômico e social, causadores da alienação e, negadores da liberdade e da autonomia. Esse entendimento do universo cultural é de suma importância, se levado em conta que, num mesmo espaço, são colocados sujeitos com diferentes referenciais culturais e econômicos, diferenças essas que geram, também, distintos interesses e diferentes motivações, o que se apresenta distante dos objetivos da escola. As diferenças que deveriam servir para a constituição das relações e da autonomia dos sujeitos, têm-se transformado em um empecilho para o desenvolvimento da educação.

As propostas de Freire continuam muito distantes de serem verdadeiramente incorporadas no ambiente escolar pelos educadores que neste atuam. Apesar das boas intenções de boa parte dos educadores, a prática está longe de corresponder às pretensões do pedagogo brasileiro, requerendo-se, por isso, novas vontades e novas conceitualizações no que a autonomia diz respeito, especialmente a sua aplicação. A *Pedagogia da Autonomia* (1996) é o lugar onde Paulo Freire assume o conceito de autonomia na plenitude, onde mais escreve e reflete sobre ele, destacando-o como um princípio pedagógico de fundamental importância para os educadores que se assumem como progressistas. Para Freire, o processo de autonomia deveria “[...] libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades” (MACHADO *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.53).

Analisar, pois, a categoria autonomia em Freire como um princípio educativo, torna-se fundamental para se entender o verdadeiro mote do seu método, quando a autonomia parece ser considerada pelo autor como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade do processo educativo, na superação da opressão vivenciada. Autonomia como uma construção cultural, não é algo natural, mas depende da relação do homem com os outros homens e destes com o conhecimento.

Assim, o conceito pode, também, ser traduzido como um princípio democrático para o pleno desenvolvimento da cidadania, que determina que, sem liberdade e autonomia, não há responsabilidade pessoal e, portanto, social. Pressupõe dar condições para que o educando se

faça construtor de seu próprio conhecimento, numa relação dialética com o educador que passa a mediar o processo de ensino-aprendizagem.

O apreço em que hoje se tem a pedagogia da autonomia, apesar de tudo, não é consensual. [...] Questiona-se, antes de mais, se não será um “cavalo de Tróia do neoliberalismo em educação”, uma vez que parece servir os seus interesses de sobrerresponsabilização das pessoas e, mais além, de se colocar ao lado da arte neoliberal de governar, arte essa que consiste em governar obrigando as pessoas a governarem-se, inclusivamente quando não têm recursos e capacidades para regerem as suas vidas. Depois, impende sobre a pedagogia da autonomia a suspeita de elitismo, de minimização dos conteúdos de ensino e, por fim, de destruição da autoridade dos educadores. A nossa intenção, [...] é perguntar se ainda haverá lugar, hoje em dia, para uma verdadeira pedagogia da autonomia, capaz de promover a liberdade e a autodeterminação do ser humano num contexto de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas (BARBOSA, 2008, p.457).

O contexto atual não é favorável à pedagogia da autonomia, da liberdade e da autodeterminação, mas algo há de ser feito para romper com a lógica que, apoderando-se do conceito de autonomia, coloca-o a serviço de um individualismo egoísta que parte do próprio ser humano, dentro da lógica de mercado.

Por volta dos anos 1960, nosso país se constituía em uma sociedade subdesenvolvida, onde as massas iniciavam um despertar acerca da necessidade de sua maior participação política e social em um contexto que, até então, os excluía de toda e qualquer participação nas decisões. A elite já não consegue mais impor seus privilégios políticos e isso gera uma crise. Para Freire, no entanto, esse se constitui em um momento histórico, em que as minorias começam a ganhar espaço e fazer soar suas vozes em um espaço antes dominado por uma elite econômica e, em meio a estas discussões, a consciência e a ideologia passam a ser os campos de investigação principais do autor (TORRES, 2014).

Da década de 1960 para cá, mudanças significativas são visualizadas no campo social, cultural e educacional. Faz-se, portanto, necessário, na atualidade, propor uma recontextualização da pedagogia da autonomia como um princípio educativo democrático no contexto das sociedades complexas, propondo a visualização da categoria da ‘autonomia’ contrária ao individualismo supracitado, ou seja, a uma sobrerresponsabilização hoje imposta às pessoas, ao uso e abuso do indivíduo pelo sistema hoje imperante: o regime de exploração neoliberal.

Beck avalia que a noção de indivíduo e de individualização da primeira modernidade fundamenta-se na visão de um sujeito que, a princípio, se constitui de forma autônoma, livre. No entanto, tal autonomia configurou-se apenas parcialmente, pois tão logo se estabelece uma ordem social estruturada por relações de classe e sob os princípios do Estado-nação, a ideia da individualização deixa de ter o caráter de transformação inicialmente proposto e passa a ser entendido como o processo de adaptação à respectiva classe social ou ao Estado-nação. Cabe a cada indivíduo conformar-se com os tipos sociais e modelos de conduta de sua classe ou das normas instituídas pelo Estado, imitar, seguir a pauta, não desviar-se da norma, aculturar-se. Beck reconhece que a modernidade teve o mérito de fazer surgir uma concepção de individualização mais flexível e suscetível a uma diversidade de possibilidades de formas de ser, pois mesmo a integração do indivíduo a sua classe social exigiu uma constante renovação e confirmação das condutas adequadas a cada classe. No entanto, é somente na segunda modernidade ou modernidade reflexiva, que a questão de individualização se radicaliza e a exigência de readaptação se intensifica. A individualização deixa de ser um “dado”, um fato, para tornar-se uma “tarefa”; a individualização se converte na estrutura social da sociedade como tal (MÜHL, 2014, p.05-06).

A individualização, assim, vivida dentro dos padrões impostos pela modernidade reflexiva dissolve as velhas referências da sociedade industrial, na medida em que as antigas fórmulas de convivência social são desagregadas, as verdades absolutas são dissolvidas e os tradicionais grupos são dispersos. Entretanto, não se pode pensar a modernidade reflexiva como uma sociedade livre de conflitos, humanamente digna e racional, mas a devemos ter como uma mistura composta de novas inseguranças e novas possibilidades, novos riscos e novas chances, novas exigências e novas liberdades. Há, no processo de individualização, a necessidade de uma readaptação a novos padrões de comportamento em uma nova sociedade, caracterizada pelos riscos, pelas ambivalências, contradições, incertezas e conflitos.

Por meio da educação, a visão reflexiva em torno da opressão e do oprimido e, portanto, da autonomia como um predicado de liberdade, faz da proposta freireana um desafio atual, quando da proposição de uma “educação libertadora” como uma metodologia que impõe desafios ao modelo por ele denominado de “educação bancária”. Centra, assim, sua defesa em uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Para Freire, a educação libertadora precedia da capacidade do sujeito de criar suas próprias representações do mundo e de pensar estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se, pela conscientização, como sujeito de sua própria história. A autonomia é, assim, fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, através da criação de condições de participação política, onde as pessoas tenham voz na construção da sociedade que desejam individual e coletivamente. O ser humano com autonomia possui condições de se emancipar,

produz suas próprias ações e defende seus pontos de vista de forma argumentativa, é capaz de usar sua racionalidade na defesa de interesses individuais e coletivos.

A educação não se dá de forma neutra, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, de forma crítica e consciente. Assim, para Freire (2013), a Pedagogia da Autonomia deve estar centrada em experiências de decisão, responsabilidade e de liberdade regrada. O educador é um ser político e, como tal, não se constitui imparcial em sua ação educativa, mas demonstra o que pensa e aponta os diferentes caminhos, os quais tem o educando a tarefa de trilhá-lo, naquele que acredita, construindo assim a sua autonomia. A atividade docente é, portanto, uma atividade de formação científica séria e coerente, voltada à clareza política daquele que toma a sua frente, o educador.

Considerando-se assim, a autonomia do sujeito como um ato consciente deste, tal conceito pode ser atribuído a uma educação que tem por finalidade se constituir em referencial de libertação, na medida em que, promove a capacidade de percepção crítica e viabiliza a mediação dos poderes existentes em determinado contexto. A autonomia vinculada ao contexto educacional insere-se nas relações de poder que são estabelecidas nesse ambiente e que perpassam as relações culturais, políticas e sociais. Em suma, a autonomia, enquanto confiança em si como sujeito de sua história, torna-se uma categoria fundamental no processo educativo libertador. Educar, no contexto das sociedades complexas, numa perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas e processos socioculturais e econômicos, pressupõe pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual, oportunizando ao educando aprender a pensar e decifrar as relações de poder que se estabelecem na sociedade atual.

O sujeito autônomo deve estabelecer conexões entre as diversas esferas dos processos, social, político, econômico e cultural. Como um autor que centrou seus estudos na busca pela superação da educação da época, Freire, comprometido com o conceito de autonomia e de liberdade do sujeito, possui, nas relações de poder que são estabelecidas no ambiente escolar, um foco especial, tratando-as de forma que podem tanto oprimir quanto libertar o sujeito na constituição de suas ações. Para ele, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2013, p.28).

A revisão das questões que orientaram a presente discussão acerca da autonomia, não deve levar a perder o foco da temática central, considerando-se as leituras realizadas com o objetivo de desencadear uma recontextualização do pensamento freireano no contexto das sociedades complexas, tendo como foco o conceito de autonomia como um princípio educativo democrático.

Ao trazer para discussão a autonomia, centra-se a reflexão acerca das condições do processo educativo, que vem, no decorrer dos últimos anos, amesquinhando o desenvolvimento integral do ser humano e desvelando a radicalização de um individualismo egoísta e exacerbado. Um questionamento a esta altura torna-se recorrente: A sociedade brasileira, na atualidade, está organizada democraticamente? Como pensar a educação dentro de uma perspectiva social universalizadora, regida por princípios individualistas e calcada numa organização mercadológica? Diante desta situação parece adequada o alerta da ponderação a seguir:

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de pensar a natureza e a finalidade da formação humana diante deste contexto. Com emergência da racionalidade pós-metafísica, a ideia de formação pedagógica precisa renunciar à noção de educação como um processo exclusivamente subjetivo, autodeterminado e sustentado nas práticas de transmissão de modelos culturais considerados de validade universal. A exigência atual é pensar a formação a partir de um contexto plural, onde não há mais um núcleo fixo e um princípio último do qual emergem os conhecimentos. Uma formação, que sem descuidar da tradição e dos conhecimentos já formalizados, considere a incompletude de todo e qualquer conhecimento e assegure a que todas as culturas possam expressar suas compreensões e definir sua destinação de forma livre e autônoma (MÜHL, 2014, p.03).

Neste sentido, a proposta pedagógica de Freire é instrutiva e produtiva, pois ao ser compreendida e interpretada como uma pedagogia da autonomia, ela não deixa de ser orientada para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões coletivas, conscientes e responsáveis, tornando-se “presenças marcantes no mundo” (FREIRE, 1997b, p.47). A autonomia em Freire deve ser entendida sob a orientação por valores democráticos e não como categoria fundada na lógica neoliberal mercantilista, individualista e competitiva, atualmente em voga. Nesse aspecto cabe bem o alerta de Kant, quando observa que se a liberdade de pensamento proceder de modo independente da razão, destrói-se a si mesma e, transforma-se em heteronomia. Essa constatação dá-se pelo fato que, para ele, liberdade de pensamento implica que a razão não se submeta a qualquer outra lei senão aquela que dá a si própria, de forma consciente.

Freire (2012) constitui-se a partir de um pensamento engajado, que é *práxis*³⁵, estabelecido em consonância com o povo oprimido. Sua opção foi sempre pelos mais fracos, pelos esquecidos e historicamente oprimidos pelo sistema social, ao que propõe por professores democráticos e progressistas que buscam a superação das heteronomias, a partir da construção da autonomia.

Uma educação heterônoma e individualista, indecisa e inativa, passiva e acomodada, inviabiliza a construção voltada para a democracia e para a participação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de decisões coletivas e responsáveis ética e politicamente (LIMA, 2013). É no quadro desta tensão permanente entre a construção da autonomia e a visualização das heteronomias que será possível engendrar alternativas, embora, em um contexto complexo, carregadas de riscos e ambivalências, como forma de intervenção no mundo, “[...] traduzida em um oximoro (isto é, de uma combinação de palavras de sentido oposto): a escola *heteronomamente autônoma*, ou a escola com *autonomia heterogovernada*” (LIMA, 2011, p.15, *grifos do autor*).

A contradição dos termos expostos reflete a contradição nas práticas atualmente impostas aos contextos educacionais, traduzidas em apelos a descentralização das decisões e, em contrapartida, a uma tentativa de continuidade do controle das regras e das formas de execução tradicionalmente instituídas, “[...] admitindo algumas *adaptações localizadas* capazes de garantirem, de forma mais eficaz, o cumprimento dos objetivos heterônomos” (LIMA, 2011, p.15).

A partir do exposto, a crescente importância da análise e da instituição da autonomia remete a uma análise, também, das heteronomias que se constituem no ambiente educacional atual, sob o falso discurso de uma autonomia instituída que, sem um sentido político, funda-se apenas operacionalmente processual, ao que Freire, em diversos momentos de sua escrita mencionou “uma sociedade fechada”, a envelhecer sob um viés político estagnado, que se converte em uma sociedade de massas e deixa de lado o espírito crítico, necessário ao processo de libertação e de constituição da autonomia.

Para buscar possíveis traços que retratam a sociedade atual, aqui caracterizada como complexa, bem como, para visualizar-se o conceito de autonomia supracitado, como uma

³⁵ Para Freire (2012), a *práxis* consiste em uma reflexão crítica capaz de transformar a sociedade. Nesse sentido, é a união da teoria e da prática, da ação e da reflexão, de forma dialética. Seu conceito de *práxis* parte da influência marxista, o qual a via como uma atividade humana capaz de transformar o mundo e o próprio homem. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2012, p.43).

prática educativa na atualidade, tomando por base, os escritos de Freire, faz-se necessário avaliar as dicotomias existentes entre a construção da autonomia e as heteronomias apontadas e criticadas por Freire, bem como, as retratações destas no contexto atual, complexo. Para o autor, a escola, sem uma visão crítica e política da realidade e uma contextualização do real vivido, estará a serviço da propagação das heteronomias e assim, “[...] uma escola que vai virando cada vez mais um *dado aí*, desconectado do concreto” (FREIRE, 2013, p.29).

3.2 Heteronomia³⁶ X autonomia³⁷ na concepção freireana

Nos tempos atuais, quando as grandes certezas da modernidade estão sendo problematizadas, há uma necessidade de se repensar as normas, os costumes e, em especial, os rumos da Educação. “Se a modernidade é um projeto inacabado, podemos inferir que também os ideais da educação moderna continuam referenciais importantes para a educação contemporânea” (MÜHL, 2008, p.109).

As épocas mudam, as formas solidificadas da sociedade se desfazem e os interesses divergentes de uma sociedade complexa começam a aparecer fortemente como reflexo de uma nova constituição social, de um novo processo dinâmico e cada vez mais heterogêneo. É papel fundamental da instituição escolar estar atenta às transformações ocorridas neste novo contexto, a fim de angariar contribuições significativas na construção de uma educação crítica, promovendo a autonomia do sujeito.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire afirma que o educador que trabalha com crianças deve estar sempre atento à difícil e fundamental passagem da heteronomia para a autonomia. Este é um dos grandes temas que atravessam o pensamento do autor e que merecem destaque nesta discussão.

³⁶ A palavra **heteronomia** (*hetero*, diferente e *nomos*, lei) significa a aceitação da norma que não é nossa, que vem de fora, quando nos submetemos aos valores da tradição e obedecemos passivamente aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade ou dos deuses. É característica do mundo infantil viver na heteronomia (ARANHA e MARTINS, 1986).

³⁷ A **autonomia** (*auto*, *próprio*) não nega a influência externa, os condicionamentos e os determinismos, mas recoloca no homem a capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas, a partir das quais orienta a sua ação. Portanto quando decide pelo *dever de cumprir uma norma*, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral. Autonomia é autodeterminação (ARANHA e MARTINS, 1986).

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2013, p.68-69).

Em nenhum momento de suas obras, Freire (2013) aponta textualmente as suas concepções ou conceitos acerca da heteronomia e da autonomia, no entanto, faz inúmeras referências, a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico, pelas quais podemos afirmar que autonomia é a condição sócio histórica de um povo que conquistou sua libertação ou emancipação de todo e qualquer tipo de opressão que aniquilam tal liberdade e determinação do sujeito, o que, então, se constitui em heteronomias. A autonomia, assim, tem a ver com o que Freire (2013, p.105) chama de "ser para si" e no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos para quem e com quem Freire escreve, autonomia está relacionada com a emancipação.

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece, de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2013, p.105).

Já, contrariamente, heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, situação denunciada por Freire, em que o sujeito se constitui em "ser para outro" (FREIRE, 2012, p.67). A opressão assim, se configura em uma condição heteronômica e a emancipação é a condição primeira para a conquista da autonomia. Neste sentido, há na sociedade complexa, com o rápido fluxo das transformações ocorridas, outras tantas condições heteronômicas que impedem o sujeito de agir por si, de "ser para si". Acontece que, independentemente das formas de se traduzir o meio na atualidade e, ainda, apesar do distanciamento com o período das denúncias freireanas, é certo que as transformações ocorridas nos campos epistêmico e ético, trazem consigo mudanças significativas no que se refere ao campo educacional, uma vez que, a educação passa a ser constituída como um instrumento capaz de aprimorar a racionalidade humana, contrapondo-se

às heteronomias até então constituídas e buscar uma vida melhor para os sujeitos através do processo de emancipação e autonomia.

Nos escritos de Freire, mesmo que, como citado acima, isso não apareça claramente em sua produção, podemos encontrar heteronomias produzidas em um determinado contexto social e que influenciam diretamente no sistema escolar, as quais serão aqui, divididas em categorias, tais como, a) A contradição opressor-oprimido; b) A ação antidialógica; c) A manipulação e a invasão cultural; d) A concepção "bancária" de educação. As categorias assim divididas tem o intuito de melhor apresentá-las, contrapondo-as à construção da autonomia. Segundo o que se defende a partir de Freire, as opressões, no geral, seriam formas de heteronomias.

3.2.1 A contradição opressor-oprimido

A opressão constitui-se, talvez, num princípio heteronômico a que Freire mais se ateve, o qual deu origem à obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita durante o seu exílio no Chile (1968)³⁸. Para o autor, a opressão existente provoca uma quebra da capacidade do indivíduo de “ser mais” (FREIRE, 2013, p.76), o que se constitui em uma violência contra o sujeito. Essa violência se constitui de forma tão profunda que é passada por gerações, criando nos seres humanos a consciência de que tais ações estão dentro de uma normalidade social, ou seja, pertencem a um contexto desde sempre. Em um sentido opressor ainda, as relações são transformadas em mercadoria de troca, o dinheiro fundamenta-se na medida única para as ações dos sujeitos e o lucro é o objetivo final das relações estabelecidas. Desta forma, constitui-se a opressão em heteronomia, quando retira a liberdade e o direito de escolha do sujeito, que passa a se reprimir a moeda de troca, numa “coisificação do sujeito”, exacerbando o individualismo, de forma negativa.

O individualismo na cultura moderna traz indiferença e impessoalidade nas inter-relações, caracterizando a radicalização deste individualismo da sociedade, já anunciada anteriormente, de forma negativa. Exemplo claro disto, bem como, da necessidade extrema pelo consumo, pela aquisição de bens a qualquer custo, refere-se à luta entre indígenas e agricultores pela posse de terras, cada qual com sua razão, cada qual em um momento

³⁸ Proibido no Brasil, por tratar de questões relacionadas à libertação da classe oprimida, a obra somente é publicada no país no ano de 1974.

opressor e em outro oprimido. O reconhecimento legal de terras, não assegura, no entanto, a autonomia destes sujeitos nas sociedades complexas.

Os opressores, desta forma, justificam seus atos de opressão e os oprimidos, buscam na vontade de Deus a causa de tal situação, com dizeres de conotação religiosa e de aceitação, como, "Foi Deus que assim quis"; "É por Deus que aguento tal situação"; entre outras, permanecendo nessas condições, por considerarem impossível uma mudança por forças apenas dos próprios indivíduos, que se consideram incapazes, não superando assim, a heteronomia. "O grande problema está em como poderão os oprimidos, que "hospedam" o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação" (FREIRE, 2012, p.35). O sonho de superação é a transformação em opressor, criando-se uma cadeia que não cessa, visto que, no momento de desejo de transformação em opressor, suas opiniões e ideias são interiorizadas, assumidas para si.

Esta é uma das primeiras insinuações "sociais" de Freire, o perigo da massificação ou, o que é a mesma coisa, a alienação. Como remédio para superar isto, propõe, provisoriamente, a necessidade de uma permanente atitude crítica. O homem deve integrar-se ao seu tempo, deve captar essas tarefas e realizá-las; tem que exercitar cada vez mais funções intelectuais e menos funções puramente instintivas e emocionais (TORRES, 2014, p.09).

Para Torres (2014), o fruto da relação de opressão é a desumanização de ambos, cada qual necessitando da situação do outro para manterem-se numa posição já assumida. A superação de tal heteronomia, assim, pressupõe a saída da condição de oprimido e isso só se dá através da emancipação. É na luta pela libertação que se criam as condições para superar a contradição opressor-oprimido, transformando o sujeito em um ser autônomo. Essa libertação pressupõe, por sua vez, o reconhecimento crítico da situação, a "razão" (FREIRE, 2012, p.38). Um dos problemas da falta de atitude, da passividade na demanda pela superação da opressão, é o sentimento de vazio que perpetua tal libertação, é o conflito entre a vontade de ser autônomo e o medo da liberdade. A acomodação, assim, também, constitui-se em um elemento heterônomo, por impedir o avanço, minimizar a capacidade de decisões, promover a massificação e negar a autonomia. "O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do *quefazer* e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*" (FREIRE, 2012, p.131).

Acerca de tal libertação, Santos (2002) chama-nos a atenção ao fato de que, a maioria das transições democráticas não resulta necessariamente na libertação dos oprimidos, ou seja,

na inclusão destes em processos de tomada de decisão e tampouco levam à emancipação. Em uma forma de democracia atualmente instituída, por exemplo, a participação da maioria é limitada a um sistema de eleições periódicas, não garantindo a atuação dinâmica nas decisões sociais, mas à escolha de representantes, numa "falsa democracia", ou seja, sem os direitos da participação plenamente garantidos. Há ainda, uma constante separação entre a luta em si e o objetivo final desta luta, o que não garante, por sua vez, a liberdade e a democracia.

[...] falha-se frequentemente ao não se conceber a luta em si como um momento emancipatório em que os oprimidos rejeitam conscientemente os constrangimentos impostos pelos opressores e iniciam um trabalho em direção a uma nova sociedade baseada em novos princípios de organização social e governo. Assim, a obsessão pelo momento de ruptura revolucionária leva a que muitos não percebam o significado dos momentos embrionários de emancipação social que se desenrolam durante a própria luta (SANTOS, 2002, p.158).

As inúmeras tentativas de reinventar a democracia e a emancipação social no contexto das sociedades complexas precisa necessariamente estar articulada a uma forma de organização que prima pela autonomia do sujeito em sociedade, falando-se a língua de pessoas reais que lutam por problemas também reais, constituídos no seio da sociedade. Tudo isto implica a necessidade de reinventar também a própria luta social de forma a englobar os desafios atuais e buscar formas alternativas de organização social. Assim, visto que, o projeto de superação da opressão e da revitalização da participação é, simultaneamente, um projeto político e social, requer a contestação de ambos os níveis (SANTOS, 2002).

A escola possui um significativo contributo à constituição da heteronomia, quando nega ao sujeito o direito de expor suas ideias, de apresentar-se contrário aos ideais propostos pela instituição e o acomoda diante de suas posições ingênuas, perpetuadas por um sistema historicamente construído, incapaz de superar a massificação e promover a libertação. Constata-se profunda relevância à práxis educativa e, ao vincular a necessidade da educação às camadas populares, refere-se a elementos necessários para educar criticamente, em que “[...] a educação para a liberdade, para a libertação, deve começar por uma espécie de arqueologia do conhecimento ou conscientização” (TORRES, 2014, p.142). No conceito de conscientização está expressa a dimensão política de Freire, em que, apesar do ceticismo quanto às possibilidades de emancipação do sujeito sem condições sociais, ou, sem a transformação revolucionária da sociedade, a educação exerce influências diretas, por ser um

espaço de partilhas e lutas, tendo, o diálogo, como uma condição de suma importância na garantia das mudanças sociais e na transformação dos indivíduos em sujeitos.

3.2.2 A ação antidialógica

O primeiro capítulo da Pedagogia do Oprimido é dedicado ao tema da liberdade, da denúncia da dominação, onde Freire se utiliza da Dialética do Senhor e do Escravo de Hegel³⁹, para falar sobre ética filosófica (WOHLFART, 2013). A dominação, para Freire, deve dar lugar à espaços humanizadores nas relações humanas e o diálogo constitui-se ponto fundamental para esta relação. A ética é a construção de pressupostos pedagógicos que garantam o reconhecimento de todos os sujeitos como parte integrante da sociedade, construindo-se relações sociais igualitárias, sem, porém, anular a individualidade de cada um, mas os ensinando a partir de experiências coletivas.

Para Goergen (2005), por exemplo, é sobre a Ética do Discurso e a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas que se embasam as normas éticas, orientadoras da ação humana. Afirma que o maior problema, sob o ponto de vista ético, está na fundamentação dos códigos morais numa época em que tanto a filosofia do sujeito quanto as narrativas sociais parecem ter perdido a sua força. Num contexto em que predomina o ‘eu’ e o ‘agora’, a ética vem ganhando destaque. Para outros pensadores está em crise, pois os fundamentos das éticas

³⁹ Trata-se de um episódio dialético tirado da Fenomenologia do Espírito. Dois homens lutam entre si. Um deles, pleno de coragem, aceita arriscar sua vida no combate, mostrando que é um homem livre, superior à sua vida. Outro, que não ousa arriscar a vida, é vencido. O vencedor não mata o prisioneiro, conserva-o cuidadosamente como testemunha e espelho de sua vitória, devendo-se apontar, para tal situação, três principais manifestações: a) O senhor obriga o escravo, ao passo que ele próprio goza os prazeres da vida. O senhor não realiza mais nenhuma atividade que necessita de tempo e sacrifício, ele tem o escravo para isso. O senhor não conhece mais os rigores do mundo material, uma vez que interpôs um escravo entre ele e o mundo. O senhor, porque lê o reconhecimento de sua superioridade no olhar submisso de seu escravo, é livre, enquanto o escravo se vê despojado dos frutos de seu trabalho, numa situação de submissão absoluta. b) Essa situação vai se transformar dialeticamente porque a posição do senhor abriga uma contradição interna: o senhor só o é em função da existência do escravo, que condiciona sua própria situação. O senhor só o é porque é reconhecido como tal pela consciência do escravo e porque vive do trabalho desse. c) O escravo, que era mais ainda o escravo da vida do que o escravo de seu senhor (foi por medo de morrer que se submeteu), vai encontrar uma nova forma de liberdade. Colocado numa situação infeliz em que só conhece provações, aprende a se afastar de todos os eventos exteriores, libertar-se de tudo o que o oprime, desenvolvendo a consciência pessoal. Mas, sobretudo, o escravo incessantemente ocupado com o trabalho, aprende a vencer a natureza ao utilizar as leis da matéria e recupera uma certa forma de liberdade (o domínio da natureza) por intermédio de seu trabalho. Por uma conversão dialética exemplar, o trabalho servil devolve-lhe a liberdade. Desse modo, o escravo, transformado pelas provações e pelo próprio trabalho, ensina a seu senhor a verdadeira liberdade que é o domínio de si mesmo. Assim, a liberdade estoíca se apresenta a Hegel como a reconciliação entre o domínio e a servidão (JAEGER, 1995).

tradicionais, teológicas ou ontológicas desfizeram-se e, no seu lugar, estão o individualismo, o prazer, as vantagens individuais e imediatas e, assim, o mundo vive a mercantilização do ético.

Assim, o aprimoramento da razão e a ampliação dos conhecimentos tornam-se um grande ponto estratégico para o contexto escolar. Os sujeitos, desta forma, devem rever e repensar os costumes e as normas frente à algumas perspectivas principais que podem ser assim traduzidas, derivadas de grandes pensadores pós-modernos: o reconhecimento de que o sonho moderno das grandes narrativas não se realizou conforme pensado; a convicção de que houve uma saturação do projeto da modernidade e, por fim, a confiança de que é extremamente possível fazer correções na rota da modernidade, dentro de um novo contexto, complexo (GOERGEN, 2005).

Molda-se uma sociedade cada vez mais individualizada e ‘privatizada’, de onde advém a dependência por uma liberdade que se quer consumista, que proporciona aos indivíduos líquidos o sonho de um projeto de vida melhor a cada conquista ‘mercadológica’, sonho este que nunca cessa, visto que, segundo Bauman (2001), liberdade, no contexto atual, líquido, é o indivíduo se submeter à sociedade e essa submissão é a condição de sua liberdade. Nesse contexto, desta forma, as vidas humanas são transformadas em objetos de consumo, ou seja, o ser humano deixa de ser sujeito e passa a ser objeto na relação de compra e venda, pois, em uma sociedade incerta, o consumo aparece como resposta à satisfação das ansiedades dos indivíduos.

Neste sentido, ganha força outra característica excessivamente marcante na sociedade complexa, a qual se refere às preocupações corporais, em que, “[...] entendidas como um dos últimos redutos dentre os quais os indivíduos sentem-se capazes de agir com 'alguma' segurança, estão relacionadas com novas formas de controle contemporâneo” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p.43). Para que vivam sua própria vida, os indivíduos buscam exemplos em outros, que lhes darão suporte para que possam organizar suas próprias ações e estilo de vida. Há a necessidade extrema de cada indivíduo de perceber-se pertencente a um grupo, de fazer parte daquele grupo, criando-se um modelo padrão para este, onde o indivíduo perde sua autonomia e passa a agir sobre uma perspectiva alheia.

3.2.3 A manipulação e a invasão cultural

Desde os tempos mais remotos, as civilizações encontram-se umas às outras, num processo de troca cultural. No entanto, há em alguns casos um aniquilamento de determinadas culturas, como foi o caso do Brasil, com as culturas afro e indígena, as quais foram impiedosamente massacradas, sendo-lhes impostos padrões de cultura europeu. Essa aniquilação da cultura, numa forma de manipulação e imposição de outrem, se constitui em heteronomia, também denunciada por Freire. O ponto crucial de tal imposição encontra-se na concepção estabelecida socialmente no que se refere à concepção de seres humanos.

Esse contexto onde se fazem presentes as multiculturas, coloca suas manifestações em uma rede de produção de massa, voltada exclusivamente ao consumo, exacerbando as inter-relações entre os indivíduos e, assim, ampliando as dimensões individualistas e o individualismo, “[...] o que Giddens (2002, p.197) vincula à política-vida e Bauman define como a política com *p* minúsculo” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p.43). Na concepção exposta por Bauman (2001), a problemática vivenciada na política é o reflexo desta sociedade constituída, voltada excessivamente ao consumo, que cria, no contexto, um processo de exclusão, reinventando, desta forma, os oprimidos da sociedade complexa, que são, não mais os improdutivos em uma sociedade de produtores, mas aqueles que não se enquadram nos consumidores.

[...] A tradicional questão da política democrática – quão útil ou prejudicial para o bem-estar de seus súditos/eleitores é o modo como as figuras públicas exercitam seus deveres públicos – foi pelo ralo, sinalizando para que o interesse público na boa sociedade, na justiça pública ou na responsabilidade coletiva pelo bem-estar individual a siga no caminho do esquecimento (BAUMAN, 2001, p.83).

A relação de descartabilidade implícita nas relações humanas que estão presentes em um mundo projetado para o consumo é assim traduzido a partir da concepção política da atualidade. “[...] Ao contrário de seu antecessor, o capitalismo leve tende a ser *obcecado por valores*. O pequeno anúncio apócrifo na coluna de “empregos procurados” – “tenho carro, posso viajar” – pode servir de epítome às novas problemáticas da vida [...]” (BAUMAN, 2001, p.73).

Nesse sentido, os atingidos por esse 'mal' somam um grande número de indivíduos pertencentes à nova sociedade. Para Bauman (2009) nossa vulnerabilidade frente às questões

impostas pelo mercado é algo natural, haja vista, os enormes diferenciais que possuímos dentro de um mesmo contexto, no que diz respeito à educação, poder e patrimônio. Em uma sociedade que busca no consumo desenfreado as alternativas para sua felicidade, não há como cada qual considerar-se pertencente ao grupo e iguais aos outros em seus direitos. Conforme dita Bauman (2009, p.37),

Em una sociedadé así, la vulnerabilidad és también (al menos potencialmente) universal. Esta universalidad, así como la universalidad de la tentación de individualización, estrechamente relacionada con la anterior, refleja la irresoluble contradicción interna de una sociedad que establece un nivel de felicidad para *todos* sus miembros, un nivel que *la mayoría* de ese todos no puede alcanzar o se ve impedida de hacerlo.

O que vem caracterizando a história é o não reconhecimento das diferentes, tais como, os indígenas, os negros, os pobres, os quilombolas, os favelados, os desempregados, os agricultores e tantos outros, como sujeitos humanos dentro de um contexto social. Essa crença que perdurou durante séculos e encontra-se presente ainda hoje, de que somente o homem, branco, trabalhador e de posses se constitui em sujeito de direitos, serviu como justificativa ideológica e política para que as classes dominantes continuassem a exercer seu poder sobre aqueles, denominados por Freire (2012), de oprimidos e se caracteriza, atualmente, como uma heteronomia do sistema social.

3.2.4 A concepção “bancária” de educação

O homem enfrenta, na atualidade, questões globais que se traduzem confusas e que, portanto, se apresentam como desafios a serem superados. O que era estranho e se apresentava distante, se tornou vizinho, o tempo e as distâncias têm nova dimensão. Neste sentido, para Goergen (2005) na contemporaneidade, onde impera a supremacia do individualismo, do econômico, do consumo e do poder, torna-se foco central das preocupações humanas o estabelecimento de normas justas, de limites, que possam resgatar o respeito à natureza, à dignidade humana e que levem os homens a serem solidários uns com os outros, pensamento que vem de encontro com as razões freireanas de um educar para a emancipação e a autonomia. Paulo Freire, educador e militante, teve sua vida devotada à

construção de uma educação libertadora capaz de formar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras instituídas pelo sistema capitalista. Ao analisar-se a educação (na escola formal ou fora dela) no contexto atual, complexo, verifica-se que as relações estabelecidas entre os indivíduos converte-se em uma relação fundamentalmente narradora. Narração de conteúdos no contexto escolar formal e narração de formas de vida, fora deste espaço, ambas estabelecidas sobre 'objetos' passivos, ouvintes (os estudantes). "Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar" (FREIRE, 2012, p.62).

Desta forma, na concepção bancária para Freire (2012), o estudante torna-se um depositário de fragmentos sociais, sem a possibilidade de análise crítica de tais fragmentos e a visualização de sua complexidade e de sua totalidade. Ao invés de comunicar-se, o papel do educador vincula-se a simples narrativa, de fatos e acontecimentos, historicamente aceitos como verdades e repassados de geração a geração. Depositários porque fora da busca, da práxis e da transformação, o indivíduo não pode ser sujeito de sua própria história e de seu aprendizado. Nesta forma de educação, não há criatividade, não há transformação e, também, não há saber e, portanto, a Educação Bancária, conforme Freire (2012, p.69):

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não-recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração "enchê-los" de pedaços seus.

Na concepção bancária de educação, há um professor com raízes marcadamente tradicionais que repetirá o que fora lido, depositando conhecimentos e anulando possibilidade de indagação, curiosidade e construção do saber. Dúvidas são silenciadas pelo autoritarismo e inserção de uma cultura do silêncio. As obras de Freire são denúncias aos sistemas social, político, econômico e educacional, que favorecem a perpetuação da heteronomia.

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2012, p.63, *grifos do autor*).

Denuncia-se as realidades que levam a heteronomia e propõe uma educação que busca construir uma realidade social que possibilite a autonomia e, propõe-se um processo de ensino que possibilite a construção da emancipação. Sua opção é pelos mais fracos, pelos esquecidos, em especial, pelos povos chamados subdesenvolvidos, que historicamente, mais foram oprimidos com o colonialismo, com os neocolonialismos, com as ditaduras militares e com o neoliberalismo. Sua opção é de professor democrático e progressista que busca a superação da heteronomia e a construção da autonomia.

Segundo o educador, libertar-se desta condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a função de opressor, assumindo uma nova postura, mas propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres, projetando-se o bem comum. Partindo dessa premissa, Freire (2012) almeja por uma Pedagogia Libertadora, produtora do diálogo permanente, fruto do processo que é por natureza dialética, em contraposição à educação de cunho neutro e, portanto, bancária. Na exposição das características da educação bancária, Freire (2012), reverencia alguns fundamentos que a traduzem como tal, considerando a relação estabelecida entre educador e educando, ao afirmar que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2012, p.65).

A denúncia acerca da concepção "bancária" da educação encontra-se atrelada ao posicionamento freireano de que educação e política andam de mãos dadas e assim, a ideia constitui a essência do pensamento de Paulo Freire, que, por isso, sempre negou ter criado um método, mas afirmava ter desenvolvido um projeto de emancipação humana. Neste sentido, a concepção de educação formulada por Freire implica não só a formação do sujeito histórico, sua função conscientizadora, mas pressupõe também o fortalecimento das organizações

populares, sua função organizadora e, portanto, transformadora da realidade social. Propõe assim uma Pedagogia dialógica na qual parte da problematização da realidade dos educandos para a finalidade de intervenção no mundo e sua transformação.

Por meio do conceito de "conscientização", Freire procurou apontar o caminho para superar o que ele denominou de "educação bancária" rumo a uma "educação para a liberdade" (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Para o educador, não existe conscientização fora da práxis transformadora, da ação e da reflexão no sentido da emancipação humana, ou seja, a conscientização estimula os indivíduos a intervirem na realidade para mudá-la, baseando-se em uma aproximação crítica da realidade, na qual os seres humanos aparecem como sujeitos da história. Nestes termos, a educação em Freire (2012) aparece pautada no princípio da unidade entre teoria e prática.

Nessa nova dimensão, é preciso encontrar razão de esperança, desafio para abandonar as grandes certezas e a busca de referências absolutas. É preciso um esforço para se buscar as verdades que sejam atemporais, embora construídas em diferentes momentos; deve-se buscar uma intersubjetividade máxima a cada instante, com o exercício pleno do diálogo.

3.2.5 As heteronomias traduzidas no contexto da sociedade complexa

Faz-se necessário ressaltar, ainda que já se tenha dito, que o tempo da sociedade complexa é algo diferente, pelo menos em sua radicalidade, do tempo vivido por Freire (sua crítica deu-se entre os anos 1960 e 1980) e, portanto, as heteronomias por ele denunciadas, ainda que válidas, precisam de uma recontextualização histórica. Freire situa-se "[...] no mundo subdesenvolvido do modelo produtivo capitalista que produziu na parte sul do planeta uma massa de excluídos dos bens, da saúde, da educação e de outras condições básicas para o desenvolvimento humano" (WOHLFART, 2013, p.142). Embora se possa pensar que ainda hoje vive-se nesse contexto, a massa excluída atualmente clama por reconhecimento e ganha voz em uma sociedade antes mantida pela elite intelectual.

Para tanto, precisa-se tomar por base o conceito de individualização trazido na obra escrita por Beck e Beck-Gernsheim (2012). Para tal conceituação, observa-se as palavras de Bauman: "Dizendo em poucas palavras, a "individualização" consiste em fazer que a identidade humana deixe de ser um "dado" para se converter numa "tarefa" e em atirar para os atores a responsabilidade dessa tarefa e suas consequências (e efeitos secundários) de sua

atuação. Em outras palavras, consiste em estabelecer uma autonomia *de jure* (embora não necessariamente *de facto*). [...]” (In: BECK; BECK-GERNSHEIM, 2012, p.20, *grifos nossos*).

Esta individualização não é, portanto, o individualismo egoísta e exacerbado já citado em outros momentos, mas consiste primordialmente na dura tarefa do sujeito de se apropriar de sua própria identidade, de ser o arquiteto construtor dessa identidade, precisamente em uma sociedade líquida, destradicionalizada. Tal conceito deve ser associado ao conceito de modernização, conceitos que se encontram inter-relacionados. Individualização em um sentido atual consiste em um processo onde o indivíduo é o ponto de referência para si mesmo e para a sociedade. Ou, na caracterização já utilizada anteriormente e dada por Beck (In: BECK; GIDDENS; LASH, 2012), um processo onde cada indivíduo se torna a unidade de produção vital do social.

Em suma, os indivíduos são os únicos responsáveis por suas decisões, estabelecendo de forma autônoma suas formas de vida individual e coletiva, decisões estas que, para garantir a autonomia como um princípio democrático, devem ser pensadas a partir das ambivalências a que estão expostas, optando sempre por ações que primam pela coletividade. E, modernização, para Beck (2009) é um processo universal que leva a resultados similares em todo o mundo, sem distinções.

Assim também, Castoriadis (2002, p.110), em sua preocupação com a autonomia do indivíduo, aponta para a necessidade de se substituir padrões capitalistas e traduz o caminho para isso:

Considerando a crise ecológica, a extrema desigualdade da repartição das riquezas entre países ricos e países pobres, a quase impossibilidade do sistema em continuar sua atual corrida, o necessário é uma nova criação imaginária de importância sem igual no passado, uma criação que poria no centro da vida humana outras significações além da expansão da produção e do consumo, que colocaria objetivos de vida diferentes, que pudessem ser reconhecidos pelos seres humanos como valendo a pena. Isso exigiria evidentemente uma reorganização das instituições sociais, das relações de trabalho, das relações econômicas, políticas e culturais.

Para o autor, os conceitos de liberdade e igualdade vinculam-se ao conceito de autonomia, ao visualizar esta como possibilidade de formação de atores sociais, críticos e participativos e, embora não tenha se dedicado a detalhar aspectos educacionais, esta esfera encontra-se presente em suas discussões políticas acerca de atores sociais que possuem a

capacidade de se posicionarem em uma sociedade democrática, criando suas próprias leis (RODRIGUES, 2008).

A autonomia é, portanto, a condição que o sujeito adquire de determinar sua própria lei e, o contrário, se constitui em heteronomia, onde, ainda segundo Lalande (1999, p.115), “Heteronomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete”. Situações como ignorância, escassez de recursos materiais, má índole moral, ética, impõem determinações que limitam ou anulam a autonomia, sendo caracterizadas, portanto, como heteronomias.

Apesar da marca grega adstrita ao conceito de autonomia, esse conceito vem adquirindo novas conotações e perspectivas diferenciadas. Assim, para aprimorar o entendimento da concepção de autonomia em Freire, faz-se necessário entender, ainda, a que heteronomia o autor se opõe em sua crítica, bem como, em que momento histórico este se encontra inserido. Nessa perspectiva de vinculação à heteronomia coloca-se o problema da alienação, tendo por base a concepção marxista, que consiste em um processo de regulação individual pelo outro, a partir do olhar do outro e sob sua legislação. A autonomia, ao contrário, embora possa ser realizada no plano individual, esta consiste em um trabalho coletivo, através do qual poderá ser verdadeiramente alcançada. Nesta visão coletiva, ou ela existe para todos ou para ninguém, dadas as condições que, seria inútil uma autonomia individualizada em um mundo marcado por opressões e privações dos direitos da maioria, enraizadas e materializadas nas diferentes organizações sociais, na economia, na política e no próprio pensamento dos sujeitos.

A superação da heteronomia, portanto, implica vincular a promoção educativa da autonomia ao empoderamento crítico e transformador. A proposta de Freire, vinculada na criticidade e na conscientização, apresenta elementos estruturados dentro de um processo de empoderamento, que permite a expressão e a afirmação de si, com uma preocupação centrada na “ética universal do ser humano” que estabelece princípios de igualdade social. A proposta freireana está vinculada a um propósito universal, mesmo que a partir de movimentos de mudança local, onde a educação se constitua como um contributo para um movimento de transformação social, através de uma educação voltada à autonomia e à vivência cidadã emancipatória, participativa e orientada por princípios democráticos.

A Pedagogia Libertadora de Freire (2012) prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na condução de uma teoria que não se separa da prática, mas, se

caracteriza pela ação dialógica que ela estabelece entre si, na superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática, o que, por consequência, produz tais heteronomias. Não é possível, portanto, falar de educação libertadora, autônoma e democrática que não se reflete, não se inove e não se promova a superação em sua própria prática. É um ato criativo e rigoroso no uso de mecanismos e metodologias na formação de subjetividades individuais e coletivas na qual anseia a integração de diferentes práxis pedagógicas.

A educação não é neutra, ela sempre trabalhará carregada e a serviço de uma ideologia. Ambas, educação e ideologia, caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos. Traduz o pensamento de uma sociedade, de uma época ou grupo social, visando tanto a conservação como a transformação de uma sociedade. Freire (2013) ao dissertar acerca da politicidade da educação, insere em suas palavras que a qualidade de ser política está inerente na natureza da educação e, portanto, faz-se impossível sua neutralidade.

Essa aposta, no entanto, não se vincula a uma visão salvacionista da escola, assim como a quer a visão neoliberal, mas vê a escola como uma organização de fundamental importância, como legitimadora do desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, que ultrapasse tal modelo imposto. No sentido exposto, Freire aporta seu pensamento na valorização do “ser” em oposição à conquista do “ter”, fundamento que se quer central em uma sociedade que busca a autonomia como um princípio educativo democrático.

Justifica-se a busca constante pela autonomia do sujeito e seu empoderamento crítico e emancipatório, conquistas essas vinculadas à educação. Passa-se, portanto, a tratar na sequência, acerca do imaginário da autonomia, seus pressupostos e desafios atuais, incorporando tal autonomia ao contexto social vivido, tomando-o enquanto um princípio educativo democrático.

3.3 Recontextualização do conceito de autonomia no discurso escolar e formativo: a autonomia enquanto princípio educativo democrático

Para dar início à recontextualização do conceito de autonomia a partir da conceituação freireana, tendo tal autonomia como um princípio educativo democrático, cabe destacar uma

questão primordial, já citada em outros momentos, de que, a construção da autonomia no ambiente escolar e formativo nem sempre se traduz neste princípio democrático aqui proposto.

Em larga escala e em um contexto neoliberal, a autonomia pode estar fundamentalmente traduzida em uma excessiva responsabilização dos sujeitos por tudo que lhes acontece no cotidiano, traduzindo-se em uma ideologia, ou seja, uma falsa consciência, tendo por base a crítica marxista acerca da alienação, que nada tem a ver com a democracia e que, ao contrário, constitui-se em uma autonomia instrumentalizada para sobrecarregar os atores sociais com suas responsabilidades e retirar o foco da responsabilidade do Estado para com a garantia dos direitos desses.

No entanto, a autonomia que se refere a presente pesquisa vem em contraponto a uma ideologia de princípios neoliberais atualmente visualizada em grande parte dos estabelecimentos de ensino formalizado e busca, em uma conceituação freireana, articular-se ao espírito da democracia e, assim, tornar-se “princípio educativo democrático”, apostando-se, não somente na emancipação política e econômica, mas, e sobretudo, na emancipação humana e social, no compromisso com a práxis transformadora.

[...] como *reinventar a educação sem repetir Paulo Freire e como conhecer o neoliberalismo na educação e na cultura*. Parece-me que esta é a melhor forma não só de honrar a memória de Paulo Freire como também de responder à questão de como se vincula a educação e a justiça num mundo globalizado. Evidentemente que, para isso, é preciso também falar de cidadania e democracia (TORRES; GUTIÉRREZ; ROMÃO; GADOTTI; GARCIA, 2008, p.43, *grifos dos autores*).

Ao se recontextualizar a pedagogia da autonomia no discurso escolar e formativo, a intenção é reinventar a educação em um novo sentido. Em um quadro de postura crítica, Freire fala do conceito de cidadania, atribuindo a este uma maior autonomia do sujeito na construção da transformação social. Afirma, em dado momento, que, “[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania [...] tem que ver com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1993, p.45). Para o autor, o processo de alfabetização, para o qual dedicou grande parte do seu tempo e dos seus estudos, é condição *sine qua non* para a conquista da cidadania. Nestas condições, faz-se fundamental a problematização acerca de qual cidadania refere-se atualmente, em um contexto de sociedades complexas.

A Pedagogia da Autonomia de Freire constitui-se em uma espécie de reflexão e, sendo seu último livro, é talvez, um dos mais importantes, por se caracterizar no fechamento e na síntese da construção de um pensamento que perpassou toda sua vida e, mais que isso, por mostrar as possibilidades práticas de inserção de uma proposta, fazendo referência à muitas das coisas por ele realizadas durante sua estada enquanto Secretário da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1991). O subtítulo da obra, “saberes necessários à prática educativa”, reflete a preocupação com a construção de uma escola cidadã e democrática, uma escola com autonomia suficiente de decisões e de organização do processo educativo a partir da realidade vivida, em que, “[...] a autonomia é uma conquista [...] não distanciará as escolas de um padrão nacional de qualidade. Ao contrário, quanto maior for a autonomia da escola, maior será a sua capacidade de chegar a esse padrão” (TORRES; GUTIÉRREZ; ROMÃO; GADOTTI; GARCIA, 2008, p.97). A questão da cidadania e, portanto, da democracia, num sentido radical, não são apenas questões de mudança de *status*, mas exigem uma série de virtudes e de condições sociais que as garantam, também, na prática, o que remete ao dilema kantiano, de que a democracia num país só será possível se este se constituir a partir de um sistema também democrático. Em uma perspectiva social construída a partir dos pressupostos neoliberais, que não têm permitido o exercício da cidadania plena, a utopia e os ideais freireanos corporificam-se como perspectiva multicultural, contribuindo para que se assumam princípios emancipatórios e democráticos.

“Nascemos e crescemos numa sociedade absolutamente ‘individualizada’ em que a autonomia individual e a independência são axiomas que não exigem (nem admitem) discussão e demonstração” (BAUMAN, 2011, p. 155). Sob os auspícios das palavras de Bauman, adentra-se na recontextualização do imaginário da autonomia tendo em conta a época histórica em que vive-se e o mundo complexo onde se banha o cotidiano incerto, problemático e a vários títulos, desafiante. A vertente individual do imaginário da autonomia encontra-se presente nas atuais discussões acerca do processo educacional e vêm, ao longo dos anos, recebendo apoio de muitas instituições constitutivas da sociedade. O discurso pedagógico acerca da autonomia, como já observado, não é recente, remonta a meados do século XVIII e se prolonga aos dias atuais. Partindo-se das constatações aqui mencionadas acerca das sociedades complexas em cada um dos aspectos e por cada um dos diferentes autores, cabe ampliar a reflexão acerca da atualidade do conceito da autonomia.

Assim exposto, ressalta-se mais uma vez a diferenciação entre a individualização, nos termos expostos por Beck (2012), e o individualismo exacerbado, o qual caracteriza o contexto em termos neoliberais. Para o autor, ao contrário deste individualismo, o que importa na conquista pela garantia dos direitos de todos, é a responsabilidade implicada no princípio de garantia da modernidade simples, dentro dos padrões de reflexividade a que esta nos impõe. Em entrevista realizada em Londres por Jonathan Rutherford, em 03 de fevereiro de 1999, a qual está descrita na obra *La individualización* (2012), Beck expõe os mal entendidos existentes acerca da conceituação de individualização por ele proposta e, esclarece o termo:

Existen muchos malentendidos sobre este concepto de individualización. Para empezar, no significa individualismo. Tampoco significa individuación, término éste empleado por la psicología profunda para describir los procesos por los que nos volvemos individuos autónomos. Ni tiene nada que ver con el egoísmo mercantilista del tatcherismo; es una constante fuente de malentendidos en Gran Bretaña. Finalmente, tampoco significa emancipación, tal como la entiende Jürgen Habermas. La individualización es un concepto que describe una transformación estructural, sociológica, de las instituciones sociales y la relación del individuo con la sociedad. No es simplemente un fenómeno de la segunda mitad del siglo XX (BECK, 2012, p.339).

Beck (2012) se utiliza do termo para considerar como as pessoas agem frente às transformações em vias de construção da identidade e de sua consciência. Ao mesmo tempo em que se produzem liberações de padrões tradicionais, criam-se novas formas de integração e de controle, ou seja, com o declive das classes e grupos sociais privilegiados, o indivíduo deve converter-se em um agente de sua própria identidade, construir sua própria biografia e organizar sua vida em relação aos demais. Para ele, a individualização libera as pessoas dos aparatos tradicionais, mas também as condicionam de outras inúmeras formas, as quais cita:

Em primer lugar, los individuos se alejan de las clases basadas en el estatus. Las clases sociales se han destradicionalizado. Esto lo podemos ver en los cambios producidos en las estructuras familiares, en las condiciones de la vivienda, en las actividades de ocio, en la distribución geográfica de las poblaciones, en la afiliación a sindicatos y la subscripción a clubes, en la manera de votar, etcétera. Em segundo lugar, las mujeres se han desvinculado de su “destino de estatus”, que las obligaba a quedarse a trabajar en el hogar y a recibir su sustento de un marido. La sociedad industrial se há basado en las posiciones desiguales de hombres y mujeres, pero la modernidad no vacila ante la puerta de la vida familiar. Toda la estrutura de los vínculos familiares se encuentra bajo la presión de la individualización, y está emergiendo una nueva familia negociada, provisional, compuesta de múltiples relaciones: la “posfamilia”. Em terceiro lugar, las viejas formas de la rutina y disciplina laborales se están viviendo abajo con la emergencia de los horarios laborales flexibles, el subempleo pluralizado y la descentralización de los lugares de trabajo (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2012, p.340).

No sentido exposto, liberar os indivíduos dos padrões tradicionais consiste na dependência em outros aspectos, tais como, o mercado, a educação, o consumo, o bem estar, o auxílio médico, psicológico e pedagógico, estendendo-se, a dependência do mercado, à todos os âmbitos da vida. O sujeito libera-se de padrões pré-estabelecidos tradicionalmente e fica condicionado, de outra parte, à existência de um mercado laboral (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2012).

Os indivíduos, enquanto agentes de ação, no entanto, estabelecem suas formas de vida individual e coletiva e são, por si só, a expressão de suas escolhas. Assim, individualização é entendida, no processo de formação e constituição social, tendo o indivíduo como referência central e, enquanto processo, é caracterizada por ambivalências e contradições, pois amplia e limita as possibilidades de ação dos indivíduos, sendo compreendida e experimentada como fardo e como chance concomitantemente.

No lugar da religião, da tradição e do controle do Estado, sobrepõem-se novas exigências, controles e obrigações aos indivíduos da sociedade complexa. Estes devem autogerirem-se, controlarem-se e decidirem sobre suas próprias vidas, inclusive nos aspectos relativos à proteção social e às condições de trabalho. Se, na sociedade tradicional, o indivíduo adentrava ao mercado de trabalho de acordo com sua classe social, na sociedade complexa, a inclusão demanda esforço ativo individual. Apesar das novas liberdades, há muito esforço e desgaste individual, onde cada qual, por conta própria, assume os riscos e as responsabilidades por suas vitórias e fracassos. Nestes termos, a individualização se constitui numa dinâmica social, não repousada sobre as decisões livres dos indivíduos, mas como uma obrigação, para a qual as pessoas estão destinadas e não há como fugir (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2012).

Na análise de Beck e Beck-Gernsheim (2012), há duas novidades e particularidades no processo de individualização na segunda metade do século XX. A primeira refere-se à exigência de que os indivíduos possam viver uma vida própria, individual e, a segunda, encontra-se no fato das condições sociais determinarem a individualização vinculada ao mercado de trabalho, com maiores exigências de formação e mobilidade, direito social e do trabalho, de gerir sua própria aposentadoria e outras tantas que tornam o indivíduo seu próprio responsável até o fim de sua vida, constituindo-se na individualização institucionalizada.

Neste sentido e visto que a radicalização da individualização em um contexto complexo é um processo histórico-sociológico inegável, buscam-se alternativas, não para

negá-la, mas para se afrontar os desafios por ela colocados. Assim, em contraposição a tal individualização produzida pela sociedade atual, na concepção freireana, a pessoa politizada, militante e recheada de práxis, insere-se na busca constante pelo querer ser agente e elege a educação como uma possibilidade de liberdade interior, de ajudar na capacitação dos outros para a liberdade e de permitir a autotransformação (DANTAS *in* VIEIRA; BATALLOSO; MORAES, 2012).

Em um sentido assim anunciado, na busca constante pela liberdade e autotransformação, vincula-se o processo de empoderamento, de construção da autonomia, onde o sujeito possui a plena capacidade de gerir-se por si próprio através da consciência crítica de suas ações. No estabelecimento do diálogo e na construção de saberes, o sujeito apodera-se das relações e das experiências traçadas, numa atitude de respeito e compromisso com o outro. Assim, o processo de individualização, visto por um ângulo freireano, insere-se em uma abordagem que pode ser tida de forma coletiva, utilizando-se da liberdade como forma de empoderamento, para se conquistar transformações de cunho coletivo, de forma crítica e consciente, sem vinculações ao mercado neoliberal.

Para assumir as características de criticidade e consciência propostas pela pedagogia da autonomia de Freire, fazem-se necessários princípios democráticos da razão e do engajamento, os quais são condições fundamentais de humanização e participação social. Assim, pensar certo em termos críticos da reflexão freireana é uma exigência da sociedade complexa. É a necessidade de se ultrapassar uma concepção fragmentária do mundo e buscar o reconhecimento de sua amplitude. A educação, por sua vez, consiste em uma instituição capaz de promover a mudança no sujeito, possibilitando uma formação voltada à autonomia como um princípio educativo democrático que seja capaz de formar a consciência de classe, sem a qual não é possível a transformação e a atuação na sociedade de forma autônoma e consciente.

Para que a autonomia, por sua vez, se articule com princípios democráticos, sua construção deve estar pautada na ação dialógica capaz de superar o caráter tecnicista das teorias reprodutivistas até aqui fortemente presentes no contexto da escola formal. Tais teorias ignoram a ação recíproca do processo educativo, bem como, as interferências sociais neste e, portanto, consistem em uma ação não dialética. A proposta aqui estabelecida é de uma educação pautada na justiça social, com caráter emancipatório e igualitário, questionando-se o individualismo possessivo altamente presente na atualidade e propugnado pela globalização.

A educação para a justiça social constitui a antítese do modelo de globalização neoliberal no paradigma teórico da formação de professores e da prática pedagógica e deveria inspirar não só o currículo e a instrução, isto é, o modelo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas educativas (TORRES; GUTIÉRREZ; ROMÃO; GADOTTI; GARCIA, 2008, p.49).

No sentido exposto pelos autores, a educação pode, em sua função desmistificadora da realidade social, provocar a transformação no que se refere à luta do proletariado contra a burguesia, ou seja, na sociedade complexa, a luta das classes oprimidas minoritárias contra as classes opressoras que resistem pela manutenção do *status quo*. Em suma, através da educação pode-se desencadear um processo de apropriação da consciência e da auto-reflexão, auxiliando na constituição de um sujeito crítico, esclarecido e ativo, que pauta seu pensamento em uma racionalidade moral, que só é possível através da ação dialógica pautada na construção da autonomia enquanto um princípio educativo democrático. No que se refere ao processo de conscientização, dentro da complexidade, Santos (2002, p.13), afirma que:

A globalização neoliberal é hoje um fator explicativo importante dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais das sociedades nacionais. Contudo, apesar de mais importante e hegemônica, esta globalização não é única. De par com ela e em grande medida por reação a ela está emergindo uma outra globalização, constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a destruição do meio ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações dos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal.

Nas palavras de Santos (2002), as influências sofridas pela globalização neoliberal podem, em um sentido crítico constituírem-se em globalização alternativa, em que as camadas populares lutam contra a hegemonia das classes dominantes. Colocadas as preliminares indispensáveis do novo contexto, complexo, depara-se com a problemática da construção da autonomia em um patamar que foge às construções neoliberais, tendo-a como um pressuposto educativo democrático de superação das diferentes formas de alienação, nos planos individual e/ou coletivo. Para tanto, ao se propor a autonomia enquanto um princípio educativo democrático cabe destacar o conceito de democracia, o qual vincula-se à tradução dada por Dewey, que se reflete no campo educativo. Na concepção de Dewey (2007, p.88), constituem-se elementos que caracterizam uma sociedade democrática:

[...] numerosos e variados pontos de interesse partilhado, mas também uma maior confiança no reconhecimento dos interesses mútuos como um fator do controlo social. [...] uma interação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados ao ponto em que a intenção pode manter uma separação), mas também uma mudança nos hábitos sociais – a sua constante readaptação através do enfrentar de novas situações, produzidas pelas variadas relações.

Assim, em um sentido educativo, as pedagogias críticas propostas por Freire, ou seja, o trabalho pedagógico arrolado na criticidade, permite ao sujeito uma visão total da realidade vivenciada, bem como, de si mesmo, tornando-se possível a transformação de si e do mundo. Convém dizer-se que existe uma crise, e convém, sobretudo, dizer-se que o humanismo freireano e a proposta pedagógica mantida por ele ajudam a redimensionar tal crise através do processo educativo, sobretudo, a partir do conceito proposto por ele, de autonomia.

No que tange ao conceito de autonomia, como pode-se visitar brevemente, são inúmeros os autores que abordam tal temática e que, portanto, poderiam estabelecer grandes contribuições para o campo educacional atual. Exemplo disto é a discussão da educação moral kantiana, quando da explanação de ideias, tais como, autonomia, maioridade, emancipação, liberdade e dignidade; das contribuições de Piaget, trazendo a necessidade pela busca da construção da autonomia no sujeito mediante a educação ativa; das preocupações de Dewey, que discute tal questão sob o viés do *self government*; da crítica de Honneth ao termo autonomia, introduzindo a este um novo conceito articulado com o reconhecimento recíproco. No entanto, apesar das grandes contribuições neste campo, neste último tramo da escrita, remonta-se à atualidade do conceito de autonomia a partir de uma leitura dialógica e intersubjetiva, pautada nos escritos de Paulo Freire, mas recontextualizada a uma formação educativa necessária aos dias atuais, atuando tal autonomia enquanto um princípio educativo democrático. Inicia-se, pois, por uma breve conceitualização do termo “democracia”.

O debate acerca dos conceitos voltados à democracia, assim como o debate que constitui a construção da autonomia, não é um debate recente, mas sempre atual, quando levado em consideração que este assume diferentes graus de importância e diferentes conotações dependendo do contexto ao qual se vincula, atualizando-se em conformidade com as mudanças das articulações sociais. Lima (1998, p.87) afirma:

As diferentes teorias da democracia constituem um quadro de referência cujas repercussões, em termos do estudo da participação nas organizações, são de assinalar. Neste contexto são particularmente relevantes a *teoria elitista* e a *teoria da democracia participativa*, onde os conceitos de participação e de democracia assumem significados distintos, apontando para diferentes modelos de organização.

Freire (2012), na linha de pensamento a que se refere Lima (1998) anuncia, em seus escritos, em especial, em *Pedagogia do Oprimido*, uma reflexão acerca das práticas educativas praticadas até o momento e tidas como opressoras, verticalistas e autoritárias e, desta forma, as traduz como “*educação bancária*”. Assim, aponta para a importância da “*Educação libertadora*”, inspirada em uma concepção histórico-crítica da educação, em contraponto a educação bancária por ele anunciada.

No ato de problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, objetivando o diálogo como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação, ou seja, por aquilo que era considerado por ele como sendo a autonomia dos sujeitos envolvidos e que, na luta por direitos coletivos, traduz-se em princípio democrático.

É preciso encontrar razão de esperança, com o exercício pleno do diálogo. É necessário que haja uma desburocratização do currículo e dos conteúdos escolares. É mister destacar enfaticamente, portanto, na concepção de Educação Libertadora, a autonomia do professor em decidir, em dedicar o seu trabalho a serviço das classes populares, comprometendo-se com uma educação que considera os direitos humanos no currículo escolar, numa concepção de que a mudança é possível. Freire (2013) é incisivo quando trata do processo de aprendizagem de forma autônoma.

Ao propor que ensinar refere-se a algo mais que a simples transferência do saber, ecoa em seu pensamento, o processo de produção do saber, tendo como centralidade o aprender e não o simples ensinar. Assim, em um contexto democrático, Santos (2002) propõe três níveis fundamentais para se construir um novo discurso sobre a democracia. São expressões de luta ampla, de longo prazo, em busca de transformação política e social. São eles:

(a) na base, através da construção das capacidades e do poder das próprias populações, o que envolve, inevitavelmente, lutas políticas para instituir direitos, assim como um grau de autonomia local para as populações gerirem os seus próprios assuntos coletivamente; (b) no nível provincial e nacional, através do lançamento de campanhas de âmbito nacional, do estabelecimento de alianças e coligações para mobilizar os protestos sobre temas gerais (contra “projetos e políticas antipopulares”) e da criação de redes de organização de apoio mútuo e de solidariedade entre os movimentos; (c) em nível global, por um pequeno setor de ativistas dos movimentos que nos últimos anos começaram a participar de vários movimentos e alianças transnacionais para a promoção de uma política anti-globalização hegemônica (SANTOS, 2002, p.125).

Espera-se que as escolas possam desenvolver, tanto com seus estudantes, quanto com a comunidade escolar e todos de seu entorno, espaços e oportunidades de decisões coletivas, de vivências democráticas. Trata-se de uma forma de empoderamento do processo educativo, quando o aprender refere-se a algo muito mais amplo e de maior concretude que o simples saber, termo este que Freire utilizou em boa parte de sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*. Apesar de expor como subtítulo, *saberes necessários à prática educativa*, Freire refere-se na obra ao processo de aprender, o qual para ele tem um valor mais expressivo que o saber. Quando o sujeito aprende, internaliza algo, torna-se ‘proprietário’ de tal conhecimento, numa forma, portanto, de empoderamento deste conhecimento que poderá ser repassado, dividido com outros (ROMÃO, 2002).

Empoderamento é um termo que tem sido utilizado, a partir do termo *empowerment*, no debate contemporâneo sobre a participação da sociedade civil em esferas de decisões públicas. Numa forma de protagonismo civil, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se recebe poder e liberdades negativas e/ou positivas.

Acontece que, o termo, independente de sua utilização, vem ganhando forma nos diferentes contextos acadêmicos e sociais, seja na administração, na política, na economia, na saúde pública, na psicologia, na sociologia e, por fim, ganha voz também dentro das discussões educacionais contemporâneas, utilizado, em sua maioria, como um ‘jargão da moda intelectual’. Como um termo de ‘moda’, por vezes sua utilização é feita de forma indiscriminada e pouco contextual, sendo empregado conforme intenções e posição político-ideológica daquele que o utiliza.

Embora já existisse na língua inglesa como *Empowerment*, significando “dar poder” a alguém para realizar alguma tarefa atribuída, Freire utiliza-se do termo de forma diferente e oferece a este uma nova lógica. Para o educador, a pessoa, sujeito ou grupo que possui empoderamento, é dotada da capacidade de realizar por si mesma mudanças e ações que a levam a evoluir em sociedade e se fortalecer enquanto sujeito e enquanto grupo, na coletividade.

No sentido dado pelo autor, o empoderamento não ocorre de fora para dentro, parte do interior do sujeito, com capacidade de, partindo de um posicionamento crítico, empoderar-se, criar autonomia suficiente na busca pelo processo de emancipação.

Empoderamento, enquanto categoria, perpassa noções de democracia, direitos humanos e participação, mas não se limita a estas. É mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação, visando a uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens – econômica política e cultural – que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito. Neste sentido, um processo de empoderamento eficaz necessita envolver tanto dimensões individuais quanto coletivas. Uma educação para a emancipação, concebida, conforme Freire, como ação cultural para a libertação, pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos (BAQUERO, 2012, p.183-184).

Sendo garantido na coletividade, o empoderamento possui princípios democráticos ligados à noção de liberdade, de “libertação do oprimido”. Empoderamento, portanto, difere da ideia da simples construção de habilidades e conhecimentos adquiridos. A educação que prima pelo processo de empoderamento difere-se da simples decodificação dos aprendizados, e busca o foco nos sujeitos e na transformação social. Para Santos (2002, p.145) sob os princípios de uma democracia participativa, onde “A formação do movimento de massas e as formas de associação que este origina, envolvem uma série de processos sociais e a construção de novas formas de solidariedade e novas identidades”, a democracia faz-se participativa e é, assim, uma forma de emancipação, de expansão da cidadania e de inclusão daqueles que, de outra forma, seriam excluídos dos assuntos da sociedade.

Vive-se, desta forma, em um novo momento da trajetória no que concerne a participação social no contexto brasileiro, onde tais redes e movimentos formativos tendem a contribuir para o empoderamento dos setores populares da sociedade. Ainda que de forma pontual, por trabalharem com projetos focalizados e voltados à problemáticas específicas dos considerados excluídos da sociedade, tendem a se constituir e trabalhar de forma processual, com ênfase na capacidade dos sujeitos de se organizarem e defenderem seus direitos e interesses, atuando na coletividade, como preconizou Freire, em defesa da cidadania e da emancipação. A importância da participação da sociedade civil insere-se neste contexto não apenas para ocupar espaços antes dominados por representantes de interesses econômicos, encravados no Estado e seus aparelhos. A importância está em democratizar a gestão da ‘coisa’ pública, da esfera de domínio público, para inverter as prioridades das administrações no sentido de políticas que atendam não apenas as questões emergências, a partir do espólio de recursos miseráveis destinados às áreas sociais.

A pedagogia da autonomia revaloriza-se no contexto atual. O que falta saber é em que sentido, vinculada a princípios que consideram o ser humano com capacidades suficientes para intervir na configuração de seu destino, bem como, numa intervenção pedagógica capaz

de configurar esta autodeterminação no sujeito no que diz respeito ao seu futuro? Há, na atualidade, um forte valor normativo acerca do sujeito autônomo, sendo este um projeto que pode ser realizado, mas a sua realização requer, também, e, primordialmente, uma atualização de tal pressuposto dentro do contexto da escola, uma educação voltada, assim como promulgava Freire (2013) aos princípios democráticos da liberdade e da emancipação, reiterando-se no diálogo e na intersubjetividade o impulso necessário para tal construção.

Defende-se a tese de que o diálogo é condição indispensável para a constituição da autonomia no sujeito. Num contexto onde perdem prestígio as grandes narrativas e seus defensores, a dialética entre educador e educando, bem como, entre o aprender e o ensinar constitui-se em um ciclo gnosiológico que se dá pela prática, favorecendo a autonomia dos educandos. Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a *sua autonomia*. É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2013, p.91-92).

Nas palavras de Freire busca-se o sentido do educar para a autonomia, quando da coerência do processo educativo, no sentido de reduzir a distância entre o que é dito e o que é feito, na relação estabelecida entre a liberdade da construção da autonomia e a autoridade necessária para este feito, visto que, os três eixos, liberdade, autoridade e autonomia são, para o autor, construções inseparáveis.

A responsabilidade no processo de construção da autonomia ganha forças com o auxílio também da família. É o que Freire reflete diante da relação entre pais e filhos:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia (FREIRE, 2013, p.105).

É na ação dialógica coletiva que se dá o processo da construção da autonomia. Ao frisar que os homens se educam em comunhão, além de afirmar o elemento epistemológico da educação, onde ninguém se educa sozinho, está dizendo que, homens e mulheres, para se educar, fazem uma escolha ética, dialógica. Para Freire (2012), ao saber com os educandos, enquanto estes souberem com o professor, já não se estará mais a serviço da desumanização, nem a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. A educação libertadora é fundamentalmente uma situação na qual tanto professor quanto estudante devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar das diferenças.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (FREIRE, 2013, p.143).

O respeito aos saberes dos educandos é um passo fundamental na busca pela autonomia, quando permite que este faça sua análise crítica partindo daquilo que já conhece e vivencia. Esse respeito implica em participar junto a eles na compreensão da realidade, da presença de cada um no mundo e da razão de seus conhecimentos para a experiência e transformação social.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, para a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 2013, p.31).

Para que a educação seja considerada uma prática democrática, há um item fundamental que deve fazer parte do processo educativo e que contribui significativamente para a autonomia de educadores e educandos, a reflexão crítica sobre a prática. Esta reflexão crítica, segundo Freire (2013), cria condições para os sujeitos se tornarem parceiros e assumir sua posição de sujeito histórico, social e culturalmente situados em um contexto que requer sua intervenção.

Concentrando-se nesta parte final, a rever as questões que orientaram a presente discussão que compõe esta pesquisa, objetiva-se não perder o foco da temática central, considerando as leituras realizadas com o objetivo de desencadear novas propostas e metodologias para a superação da falta de autonomia vivenciada no ambiente escolar. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1997, p.34).

A biobibliografia de Paulo Freire comprova que tanto no Brasil como em diversos outros países, o pensamento e a abordagem freireana têm balizado estudos no âmbito educacional. Sua presença e importância podem ser dimensionadas pelo número de línguas em que suas obras estão publicadas e pelos diferentes projetos em desenvolvimento mundo afora, orientados por princípios da pedagogia proposta por Freire.

Ao trazer para discussão o conceito de autonomia em Freire no contexto das sociedades complexas, busca-se a reflexão acerca das condições do processo educativo, que vem, no decorrer dos anos, amesquinhando o desenvolvimento integral do ser humano e primando por uma radicalização do individualismo do sujeito. Paulo Freire centrou sua defesa em uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Para ele, a educação libertadora precedia da capacidade do sujeito de criar suas próprias representações do mundo e de pensar estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se, pela conscientização, como sujeito de sua própria história.

A autonomia, para Freire, é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, através da criação de condições de participação política, onde as pessoas tenham voz na construção da sociedade que desejam individual e coletivamente. O homem com autonomia possui condições de se emancipar, produz suas próprias ações e defende seus pontos de vista de forma argumentativa, é capaz de usar sua racionalidade na defesa de interesses individuais e coletivos.

A razão dialógica de Freire é passível de conexões com a razão comunicativa de Habermas, centrada em uma visão antropológica que pressupõe a construção de um novo sentido para a vida humana em sociedade. O desafio proposto por Habermas trata da reconstrução de um projeto emancipatório de sociedade (ZITKOSKI, 2000). É na ação dialógica coletiva que se dá o processo da construção da autonomia. Ao frisar que os homens se educam em comunhão, além de afirmar o elemento epistemológico da educação, onde ninguém se educa sozinho, Freire está dizendo que, homens e mulheres, para se educar, fazem uma escolha, que deve primar por princípios éticos e dialógicos.

No fluxograma abaixo, apresentam-se os principais aspectos que defende-se para estabelecer que a autonomia, enquanto princípio educativo democrático, consiste num dos principais fundamentos para a recontextualização do sistema educacional e, na sequência, apresentam-se desdobramentos dentro de cada um dos princípios propostos enquanto forma de implementação destes na prática cotidiana vivenciada diariamente por professores e estudantes.

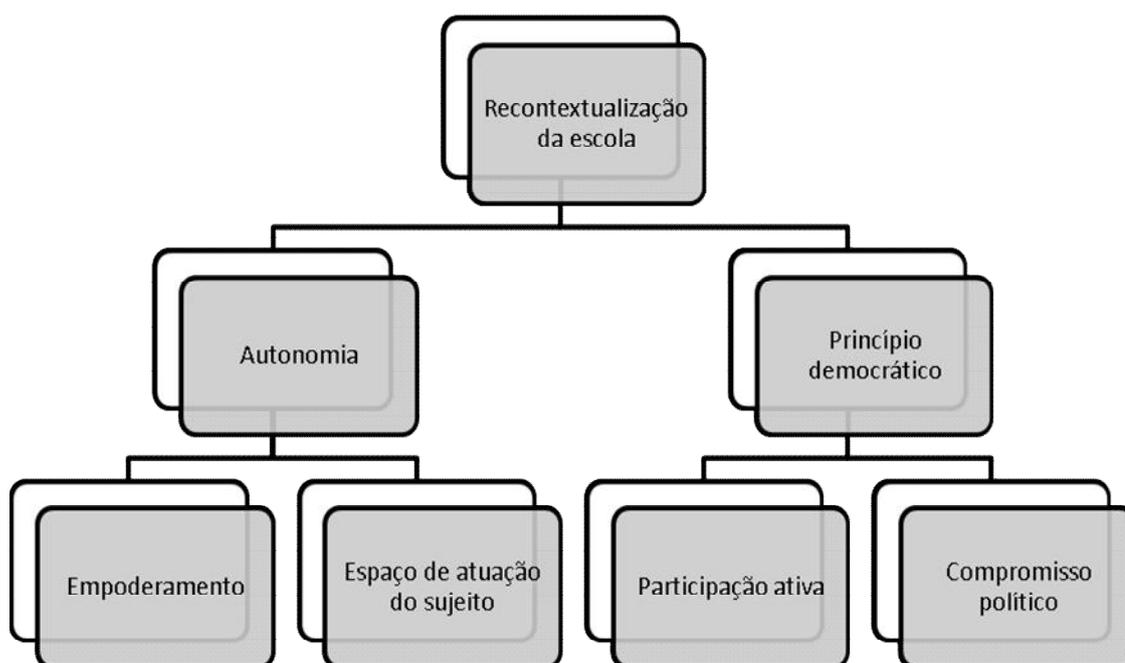


Figura 1: Recontextualização da escola a partir do conceito de autonomia.

Fonte: Elaboração própria.

Ao dizer que a autonomia centra-se na questão do empoderamento e do espaço de atuação do sujeito, destaca-se um desafio, o de buscar o trabalho com a autonomia a partir de suas concepções convictas, mas de forma a descentrar suas decisões a favor de todos e buscar, enquanto princípio educativo democrático, a participação de todos nas discussões, proposições e decisões a serem tomadas, compromisso político consigo mesmo e com a sociedade. Centra-se numa questão democrática que demarca, na participação coletiva, uma subjetividade engajada e reivindica um processo de emancipação social.

Dizer, pois que a autonomia enquanto princípio educativo democrático é a melhor forma de recontextualizar a educação atual, é debruçar-se acerca das perspectivas implícitas para se conquistar tal princípio dentro de um contexto educacional formal, tendo em conta a atuação de pais, estudantes e professores, garantindo a cada qual o seu papel, em uma rede de interações e inter-relações.

Abrir la escuela al mundo, como quería Paulo Freire, es una de las condiciones para su supervivencia con dignidad en este inicio de milenio. El nuevo espacio escolar es el planeta, porque la Tierra se há transformado en nuestro domicilio para todos. El nuevo paradigma educativo se funda en la condición planetaria de la existencia humana. La *planetariedad* es una nueva categoría que fundamenta el paradigma Tierra, esto es, la visión utópica de la Tierra como un organismo vivo y en evolución, donde los seres humanos se organizan como una única comunidad, compartiendo la misma morada con otros seres y con otras cosas (GADOTTI, 2006, p.50).

No que se refere à complexidade da sociedade, nas palavras de Santos (2007, p.19), "Nossa situação é um tanto complexa: podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social".

Ainda, em toda a sua complexidade e amplitude sócio, política, ideológica, ética e moral, ensinar e aprender apresentam exigências fundadas em saberes técnicos e científicos, mas que, pretensamente, superam os limites dessas esferas para se revelarem como atributos e compromissos humanos (LIMA, 2013).

Assim, educar para a autonomia, tem muito a ver com o tipo de metodologia utilizada pelo educador, na abertura ao diálogo permanente, nas possibilidades concretas de construção coletiva do fazer pedagógico, com as relações interpessoais que se estabelecem no âmbito escolar, chegando-se a algumas breves constatações acerca de um "Educar para a autonomia enquanto um princípio educativo democrático", conforme fluxograma a seguir:

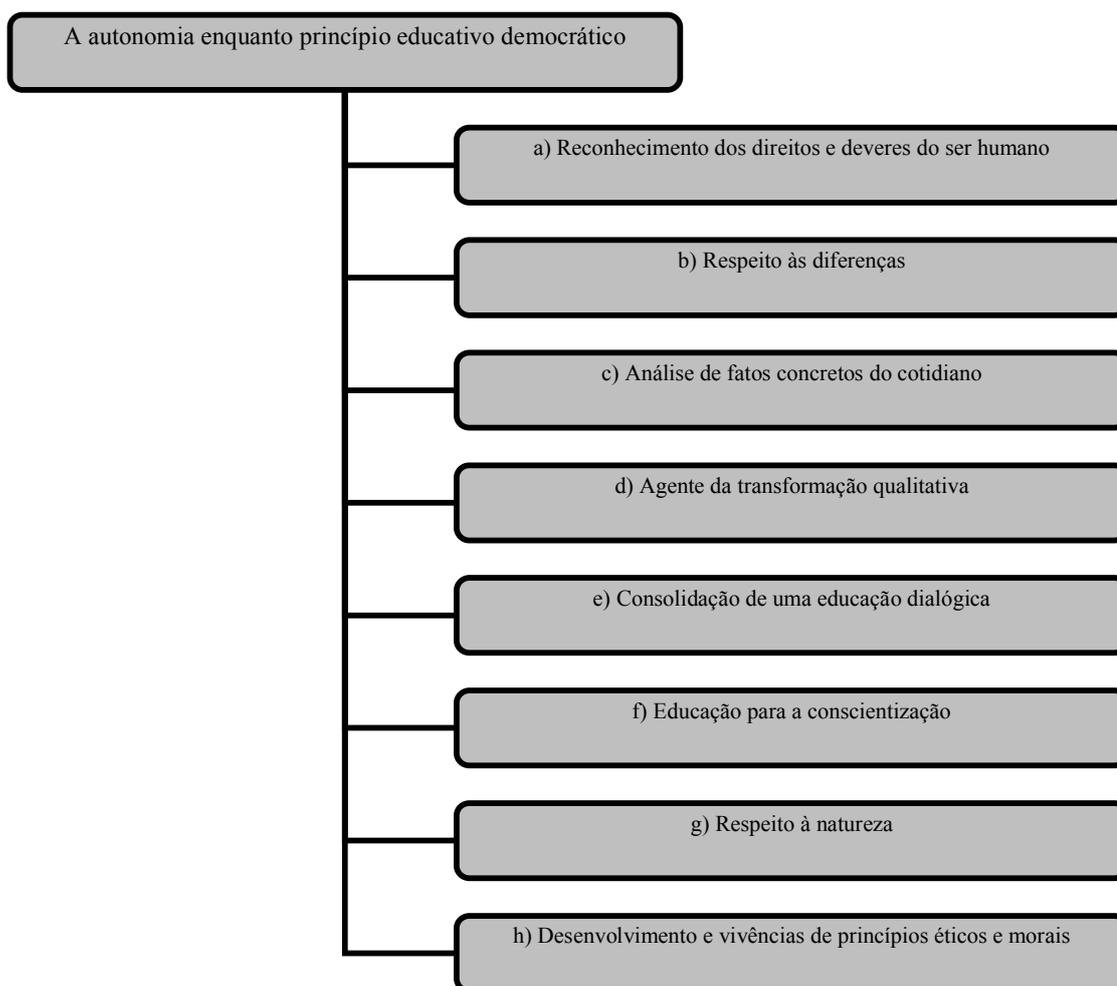


Figura 2: Autonomia enquanto princípio educativo democrático
Fonte: Elaboração própria.

Partindo-se das reflexões acerca da construção da autonomia voltada à princípios educativos democráticos, percebe-se que o desafio constitui-se ainda enorme, em especial, considerando-se os entraves concretos da realidade social vivida. O futuro está, assim, diretamente relacionado à conquista de princípios educativos democráticos pautados no empoderamento do sujeito, a partir do qual poder-se-á construir novos caminhos para a vida e sociedade.

Os princípios aqui descritos, mesmo que, longe de apontarem a um fim em si mesmo, suscitam esse novo olhar ao processo educativo e à construção de uma nova sociedade, ao apontar que, educar para a autonomia significa:

- a) Educar para o reconhecimento dos direitos e deveres sociais do ser humano, que se carrega dentro de si, não importando a raça, cor, gênero, credo, nação ou prestígio social, respeitando-se as singularidades e as particularidades de cada sujeito inserido na sociedade;
- b) Educar para o respeito às diferenças, sejam elas físicas ou sociais, e o reconhecimento das minorias, combatendo qualquer tipo de preconceito ou discriminação, bem como, as ofensivas disparidades e privilégios, voltando-se à realidade do povo e suas possibilidades de constante denúncia e transformação;
- c) Educar para a análise dos fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limites que oprimem os sujeitos, discutindo coletivamente estratégias para transpô-las;
- d) Educar cada indivíduo a acreditar no próprio potencial, como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido, conscientizando e promovendo a participação social ativa;
- e) Educar para a consolidação de uma educação dirigida ao diálogo, numa forma aberta de comunicação, reconhecendo as capacidades dos sujeitos, mas também suas limitações na resolução dos problemas propostos;
- f) Educar para a conscientização, fazendo do sujeito autor de sua própria história, na luta contra um sistema vigente que nega a muitos o direito de ser cidadão;
- g) Educar para o respeito à natureza, reconhecendo os benefícios desta a nós seres humanos e buscando formas de progresso sem que haja a necessidade da destruição;
- h) Educar para o desenvolvimento e vivências de princípios éticos e morais no contexto da educação, incitando os sujeitos a constantes questionamentos acerca de sua vida e da sociedade atual.

Educar para a autonomia enquanto princípio educativo democrático, portanto, é educar para uma postura eticamente correta, para a cidadania, para a solidariedade e para a participação social ativa. Educação para a autonomia é sinônimo de educação de qualidade e isto, não requer recursos materiais abundantes, instalações modernas e funcionais, métodos eficientes de ensino e avaliação, mas, requer um conjunto de valores compartilhados entre educadores e educandos. Requer uma série de posturas a serem desenvolvidas e estimuladas, que façam germinar em cada um, a ideia e o sentimento do que é viver em função do bem

comum, fortalecendo a autoestima, a confiança das pessoas e, possibilitando a todos, o acesso às decisões da sociedade, através da interação e participação de forma crítica e reflexiva.

Autonomia pressupõe diferentes esferas, tais como, as decisões dos professores, a gestão da escola, a democratização dos poderes educativos e a autonomia dos estudantes, baseada numa racionalidade comunicativa e dialógica. A tomada de decisões incidindo sobre todas as áreas político-educativas, ainda que em diferentes e variáveis graus, consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia “de facto” (LIMA, 2013).

Ademais, rebuscando-se as construções até aqui redesenhadas, permitimo-nos propor que, tal autonomia, tendo por base princípios educativos democráticos, poderá buscar no trabalho com os projetos a sustentação necessária para o seu sucesso. Apresenta-se uma disposição dentro de um fluxograma e em seguida, cada uma das etapas da organização de um projeto, dando conta de que tal estruturação permite uma maior autonomia dos sujeitos. O trabalho por projetos denota a perspectiva dos círculos de cultura propostos por Freire no trabalho coletivo, primando pela participação coletiva e articulada de todos os envolvidos para a conquista dos objetivos/resultados finais.

Ao propor a disposição de estudantes e professores em círculo, onde ambos são capazes de olharem-se uns aos outros, Freire dá ênfase à importância da ação dialógica e esta consiste no poder falar e no saber ouvir o outro. O círculo, para ele, substitui as formas de dominação provenientes de estruturas tradicionais de educação, visto que, na interpretação dos olhares, na fala e na escuta, há produção coletiva de conhecimento.

Quando a ênfase educativa consiste numa prática dialógica entre os sujeitos, “[...] permite, também, a inversão dos polos quando o professor se torna aluno do aluno e o aluno se torna professor do professor, sem, curiosamente, nenhum dos polos originais abandonar a sua condição relacional fundamental” (WOHLFART, 2013, p.139).

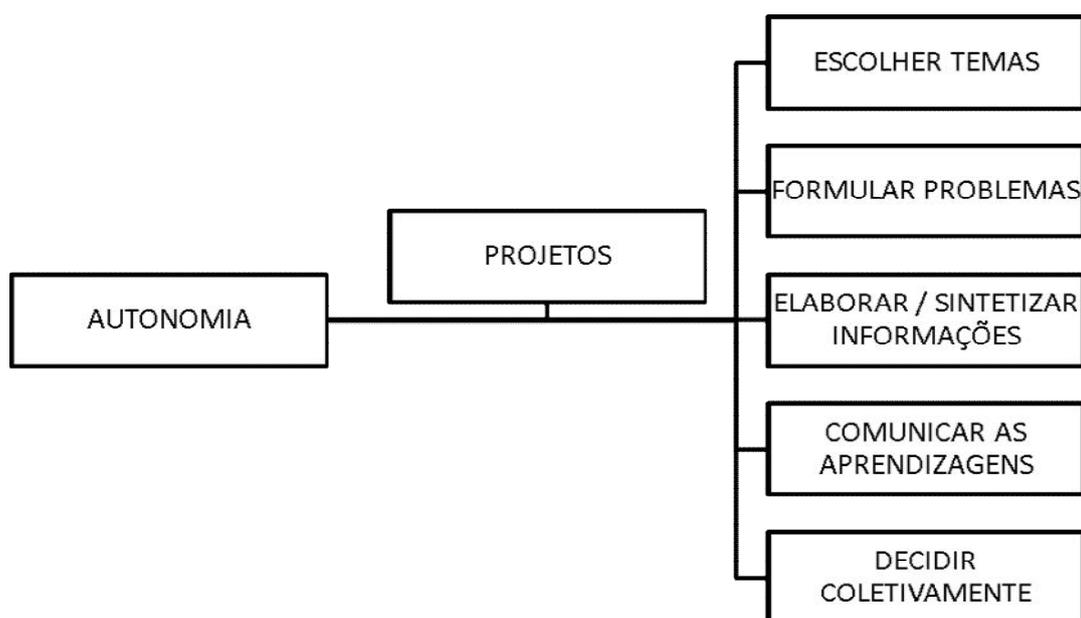


Figura 3: A configuração da autonomia a partir do trabalho com projetos.

Fonte: Elaboração própria.

A estruturação proposta pelo trabalho desenvolvido com os projetos promove o protagonismo dos estudantes, quando permite que estes desenvolvam os seus trabalhos de forma participativa, construindo sua autonomia. Ademais, em uma perspectiva de trabalho a partir da construção de projetos não incorpora o desinteresse pela discussão organizacional e administrativa da escola, tampouco, estabelece um currículo que desconstrói as matérias e os conteúdos já estabelecidos, pelo contrário, o trabalho por projetos propõe, a partir de uma estruturação organizacional da escola e primando pelo processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e do currículo historicamente construídos, uma ação-reflexão de professores e estudantes, conferindo maior atuação destes, construindo-se princípios democráticos e de cidadania crítica.

Ao referir-se às práticas de liberdade, Freire não incorreu no erro de propor uma escola sem um padrão mínimo de organização estrutural e administrativa, mas estabeleceu formas de constituir, a partir da descentralização, da autonomia e da democratização da administração escolar, uma escola democrática. Para a democratização da escola, no entanto, aponta a necessidade de uma democratização também do sistema político e administrativo, onde ambas se complementam e se fazem necessárias.

Tomando por base estes mesmos princípios de participação efetiva dos estudantes, dentre as ideias que vem sendo propostas a partir de uma continuação dos estudos freireanos,

Gadotti (1996) expõe, a partir das execuções do Instituto Paulo Freire, localizado na cidade de São Paulo, a ideia de uma Escola Cidadã, voltada ao trabalho coletivo e de libertação dos grupos minoritários, na garantia por uma educação de qualidade, com princípios de igualdade e diversidade. Em meio às aspirações propostas pela Escola Cidadã, a maior delas é:

Contribuir a la creación de las condiciones que conduzcan al surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y para la conquista de nuevos derechos. Se trata de formar para la gestación de un nuevo espacio público no estatal, de una esfera pública ciudadana [...] que lleve a la sociedad a tener voz activa en la formulación de las políticas públicas, dirigidas a cambiar el Estado que tenemos por otro radicalmente democrático (GADOTTI, 2006, p.55).

Falar, assim, em um trabalho a ser desenvolvido por projetos e em uma escola cidadã, não requer necessariamente uma substituição da escola que temos na atualidade e nem tampouco de propor uma pedagogia alternativa para os problemas existentes. Trata-se do princípio de, a partir da escola que já temos e dos avanços que já conquistamos construir dialeticamente outras possibilidades. Para Gadotti (1996) o futuro não consiste na destruição do passado já construído, mas sim, a possibilidade de sua superação.

A superação proposta por Gadotti (1996) constitui-se em um permanente desafio no contexto educacional, no entanto, é somente a partir de uma educação de qualidade e pautada por princípios democráticos que conseguiremos tirar o indivíduo de sua passividade, para que torne-se sujeito, tome as rédeas de sua própria vida e tenha plena consciência de suas decisões, em seu benefício e de outrem, constituindo uma ética do gênero humano que prima pela solidariedade e pela constante participação social.

CONCLUSÕES

A educação constitui-se em um fenômeno complexo, porque se faz histórica e produto oriundo do trabalho e da interação desenvolvidos por seres humanos e, como tal, responde aos anseios e às problemáticas apresentadas nos diferentes contextos políticos e sociais. Assim, enquanto prática histórica determinada, ela possui o desafio de buscar respostas às demandas que os contextos lhes colocam nas diferentes épocas.

Nestes termos, cabe, nesta última trama da escrita, trazer à tona novamente o problema que dá o mote central desta pesquisa até aqui redesenhada, a qual consiste na análise que segue: Em que termos a crítica de Freire à educação é produtiva para a análise da educação atual e como uma recontextualização de sua preocupação com a autonomia dos sujeitos pode contribuir, de forma significativa, no desenvolvimento da educação no contexto atual, transformando, no âmbito das sociedades individualizadas e complexas, a autonomia “de jure” em autonomia “de facto”?

Constituindo-se em hipóteses do trabalho, em primeiro lugar, que, na sociedade complexa, a transformação da autonomia “de jure” em “autonomia “de facto”, clama por uma educação voltada à autonomia como um princípio educativo democrático, considerando os sujeitos como cidadãos transformadores de sua própria vida e, em segundo, mas não menos importante, de que não há sociedade democrática sem a constituição de sujeitos democráticos, assim como não há sujeitos democráticos sem a constituição de uma sociedade democrática, é que, nesta parte final, destaca-se a interação com o outro como categoria fundamental da construção da autonomia, sendo o diálogo um princípio pedagógico na formação de coletivos políticos e culturais com necessidades para resistir ao processo de imposições sociais, culturais e econômicas da sociedade capitalista da atualidade.

Romão (*In* TORRES; GUTIÉRREZ; ROMÃO; GADOTTI; GARCIA, 2008, p.64-65), enfatiza a complexa situação da sociedade atual, afirmando que:

Cabe enfatizar que vivemos em uma época que tem possibilitado, por um lado, a potencialização da crítica à falácia do conhecimento científico único, da denúncia do exclusivo espaço de enunciação do saber; e, por outro lado, da necessidade de outras perspectivas, que tiveram origem em lugares diferentes dos tradicionalmente considerados como sítios de formulação científica e epistemológica. A capacidade para perceber essa complexa situação é muito mais exigente do que aquela que propõe, simplesmente, a substituição de paradigmas.

As palavras do autor refletem as constantes preocupações em destaque na atualidade. Sua inquietação em relação à complexa realidade contemporânea e a denúncia de que não basta substituir paradigmas é a situação recorrente nas apreensões de muitos outros pensadores que se debruçam a estudar a complexidade social, bem como, os novos paradigmas voltados ao processo educativo.

O tipo de sociedade que tem se desenvolvido nas últimas décadas - a sociedade da informação, do individualismo, do não-emprego, das novas configurações da família e do trabalho, da segregação de grupos minoritários, do consumo exacerbado, da proletarização dos professores -, ameaça a condição da dignidade humana. Na medida em que se avança tecnologicamente na produção e serviço de bens materiais, se produz mais empobrecidos e excluídos sociais, retirando-lhes a autonomia como sujeitos e deixando-os sob a regência do tempo e do espaço do sistema produtivo e reprodutivo capitalista.

Dentre as transgressões apresentadas no que se refere à autonomia dos indivíduos na sociedade atual, apresenta-se a formação meramente técnica-instrumental dos estudantes, desconsiderando outras dimensões importantes do processo formativo, como é o caso da busca pela superação das necessidades sociais, culturais e éticas. O assistencialismo, proposto pela ideologia neoliberal, pela violência do seu exercício antidialógico, que impõe ao homem a passividade, não oferece, nestes termos, condições suficientes para a formação da consciência e da criticidade do sujeito.

A crítica de Freire (2012) referente a este estado de coisas, pauta-se pela retomada dos conceitos de oprimido e opressor, considerando-se que boa parcela da população que, atualmente, vive ainda em condições de opressão: os sem garantia dos direitos fundamentais, como a saúde, a segurança e a educação, os sem alimentação, sem moradia, sem direito à palavra, à liberdade, à vida pública, às condições econômicas de uma vida digna, condições estas que impedem a construção da autonomia dos indivíduos e dos grupos sociais à uma vida livre e emancipada. Tal situação de opressão da sociedade atual é fortemente abarcada pelo discurso individualista, pelo controle midiático e pela falta de qualificação crítica dos movimentos sociais que não mais angariam lutas em prol dos direitos comuns.

Segundo Freire (2012, p.131), "O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo". Neste contexto, a escola enquanto instituição formal de educação contribui também de forma significativa para a manutenção do *status* social, estando a serviço de uma estrutura capitalista que prima pelo consumo e pelo

individualismo exacerbado, transmitindo-se os conhecimentos historicamente construídos de geração para geração, resumindo-se a técnicas e metodologias que desenvolvem habilidades e, tornando-se, assim, uma ação puramente instrumental.

Se observada a estrutura atual de boa parte das escolas, visualizam-se salas de aula com pouca ventilação, carteiras enfileiradas, viradas para a frente, onde fica um quadro-negro e a mesa do professor, em que os estudantes são orientados a trabalharem de forma individualizada, com os braços em torno de seus trabalhos, sem auxiliar os colegas, os materiais utilizados centram-se nos livros didáticos sem correlação existente com a realidade vivenciada, a avaliação realizada por verificação imediata através de provas e trabalhos. Os conteúdos são, assim, repassados e devem, futuramente, serem despejados em uma avaliação da própria instituição ou uma avaliação externa que mostrará as competências adquiridas ao longo do ano pelos estudantes, competências essas que darão a posição social de cada estudante, ou seja, em uma sociedade que prima por uma educação voltada às competências formais, o saber valorizado constitui-se naquele recebido no contexto da educação escolar formal.

Em certo sentido, a educação da atualidade encontra-se atrelada ainda, de forma substancial, a uma educação bancária, utilizando-se como principal metodologia, o depósito de informações nos estudantes, visto que, em certo sentido, os próprios professores se encontram em situação de opressão e, sem voz, reprodutores de práticas pedagógicas tecnicistas, atrelados a um manual ou livro didático e a uma metodologia de repetição, subordinados a prescrições de outros, a uma obediência cega e alienante. Tal situação deve-se em parte pela falta de recursos efetivos voltados à educação, limitando a aquisição de materiais e de novas metodologias de trabalho em sala de aula, incluindo-se a ausência de oportunidades de acesso às tecnologias, bem como, perpassa pela desvalorização do profissional da educação que, necessitando trabalhar muitas horas consecutivas semanais, não dedica tempo suficiente para o preparo de aulas qualificadas e diferenciadas, ficando numa mesmice metodológica e, por vezes, aplicando-se os mesmos e antigos métodos, repetidos anualmente, sem grandes alterações.

Assim sendo, um dos problemas centrais da escola é ainda, a incapacidade de atingir a vida concreta dos estudantes e construir o conhecimento a partir de tal concretude, num contexto em que a multiculturalidade exige uma ampliação de conhecimentos e de

reconhecimentos destes que, atualmente, ganham voz em uma sociedade anteriormente marcada pela exclusão e por formas de controle da população mais carente.

O desafio escolar consiste em encontrar uma nova forma de atender melhor às expectativas impostas pelos pais e estudantes, bem como, pelos próprios professores que, não poucas vezes, sentem-se frustrados mediante os resultados obtidos com os procedimentos escolares atualmente utilizados. Neste patamar das discussões e, a partir de uma recontextualização das ideias freireanas acerca da educação, acredita-se no professor enquanto agente da ação educativa, no estudante como sujeito atuante, na escola como currículo da cultura social popular e na sala de aula enquanto espaço democrático de diálogo e participação ativa de todos.

Freire (2013) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem, mas, sobretudo, de criticidade e de transformação, um lugar em que a convivência entre os sujeitos permita estar continuamente em superação, sendo a escola um espaço privilegiado do pensar, de construir conhecimentos e autonomia e, desta forma, pensa a escola como instância da sociedade. Neste sentido exposto por Freire (2013), Gadotti (2006), corrobora com suas ideias e faz uma análise acerca de tais condições da escola na atualidade, afirmando que:

La educación no puede orientarse por el paradigma de la empresa, que sólo enfatiza la eficiencia. Esse paradigma ignora al ser humano. Para dicho paradigma el ser funciona como puro agente económico, como un fator humano. El acto pedagógico es democrático por naturaleza; e lacto empresarial se orienta por la lógica del control. El neoliberalismo consigue naturalizar la desigualdad. Y, por outra parte, no se puede hacer outra cosa, se oye decir. Por eso Paulo Freire llama nuestra atención para que observemos el proceso de construcción de la subjetividad democrática, mostrando, al contrario, que la desigualdad no es natural. Es necesario aguzar nuestra capacidad de extrañamiento (GADOTTI, 2006, p.51).

Tomando por base as palavras de Gadotti acerca da educação freireana, visualiza-se que, o ato de educar precisa ser necessariamente vinculado aos pressupostos da construção da autonomia, tendo esta como um princípio educativo democrático, do contrário, estará servindo a um sistema social que prima apenas pela eficiência das ações dos seres humanos em seu benefício. Freire associa a prática bancária dos professores ao medo da liberdade, historicamente construído, resultado de um programa de condicionamento e invasão cultural, centrais numa pedagogia autoritária que culminou ao longo dos séculos. E, para que haja uma

educação voltada à autonomia, o diálogo consiste na fonte primeira de interpretação e de anúncio das questões relacionadas ao processo educativo.

A escola, enquanto instituição formal de educação e, portanto, formadora de opinião e construtora de conhecimento, precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendida aqui os estudantes, os pais, professores, equipe pedagógica, direção e funcionários) espera dela enquanto função social. Neste sentido, cabe destacar que, não raras as vezes, nos deparamos com inúmeras instituições tentando descrever e delinear as mazelas da escola e, no entanto, professores reservam-se muitas vezes a apenas ouvi-los sem definir “publicamente” os anseios, interesses e preocupações. Tem-se permitido, assim, que diferentes profissionais interfiram no processo de direção da escola, ao que entende-se ser necessário aos profissionais da educação assumir esse espaço de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a escola e a que ela se propõe, já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente as diferentes exigências do contexto social em que encontra-se inserida, é um passo primeiro para incluir a sociedade nas discussões e afirmar a importância desta instituição para a transformação.

É importante, nesse sentido, lembrar que, para Freire, a consciência crítica não resultaria diretamente das transformações de infraestrutura, sendo que, por si só, as novas condições de vida social não seriam capazes de promover a transformação das consciências ingênuas em consciências críticas. Ao longo dessas reflexões, a formação da consciência crítica aparece sempre vinculada à construção da personalidade democrática. Nas palavras de KIMIECIKI (*In* ZITKOSKI; MORIGI, 2013, p.145), "O sentido da Educação na proposta de reconstrução social de Paulo Freire, delinea-se a partir da sua concepção antropológica, cujo núcleo central é o inacabamento ou a inconclusão do ser humano".

Não apenas a sociedade, a instituição escolar ou as políticas educacionais mudam; de forma historicamente determinada, partindo-se das evoluções nos campos sociais e econômicos, o que também ocorre com os profissionais da educação e, com os estudantes, visto que, o ser humano está sempre em permanente busca de sentido à sua vida e à realidade do mundo. Basta observarmos alguns decênios no transcurso da educação para percebermos as inúmeras transformações por que esta passou, em sua composição, suas estratégias coletivas e sua ideia em si mesma, todas essas com consequências direta ou indiretamente voltadas à instituição escolar e, aos professores e estudantes e sociedade.

A educação é, portanto, uma resposta ao inacabamento do homem, direcionada ao desenvolvimento das suas potencialidades que se legitimam no agir autônomo e crítico do sujeito, no seu empoderamento social. A educação se apresenta, assim, como um processo singular de realização do ser humano, o qual afirma Freire (2007, p.62), "[...] é sujeito por vocação e objeto por distorção", ou seja, possui capacidade autônoma e crítica que, por vezes, é tolhida pelos referenciais pragmáticos de constituição da sociedade. Nesta perspectiva apontada, pode-se dizer que o homem se constitui efetivamente como sujeito na medida em que se educa e, portanto, na medida em que se liberta.

Diante da nova conjuntura sociopolítica e econômica opressora, a educação, sem dúvida, cumpre papel fundamental para o desenvolvimento de formas de libertação do ser humano e, é este caráter revolucionário, político e emancipatório que identifica a concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire e, é nesse sentido dado à educação que entende-se ser possível partirmos das concepções freireanas para refundamentar a autonomia enquanto um princípio educativo democrático, a fim de reorientar uma prática educativa escolar que prima pela formação de sujeitos críticos e que privilegie o homem e a mulher enquanto seres humanos na aplicação de uma política do desenvolvimento humano (FREIRE, 2013), transformando, portanto, a autonomia "de jure" em autonomia "de facto".

Até o momento, salvo raras exceções, os educadores e pesquisadores sempre referem-se à educação como uma prática social que ocorre em diferentes espaços, destacando-se sempre a diferença existente entre os espaços formais e não-formais. No entanto, para além dos espaços, a prática educativa pode se dar de diferentes maneiras, dependendo-se sempre e, principalmente, do objetivo a ser atingido e das predisposições para se alcançar tais objetivos. O que é necessário pensar, neste sentido, é nas diferenças das práticas e dos métodos utilizados, quando esta opera de formas distintas e em diferentes espaços da vida social. É, portanto, particularmente acertado considerar-se que, uma escola que possui em seus meios o ideal da mudança como fator de aperfeiçoamento e de busca pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem aos seus estudantes, tenha mais êxito em seus modelos, práticas e métodos e apresenta-se de forma diferenciada àquela que possui a única pretensão de continuar a perpetuar seus próprios costumes, numa manutenção também do *status quo*.

Ao longo da história da humanidade, a escola constituiu-se em uma organização que esteve a todo o tempo a serviço das necessidades sociais, bem como, dos grupos pertencentes às comunidades e demandou sua legitimidade nas significações para tais grupos, constituindo-

se em fonte primordial para as conquistas desejadas pelos sujeitos. No entanto, no contexto atual, a escola vive uma crise, provocada pela perda de sua identidade institucionalizada, ao que cabe adentrarmos em dois momentos fundantes pelos quais passou, para melhor entendê-la dentro de tal contexto.

Em um primeiro momento, em sua constituição inicial, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil e a instalação da instituição formal de educação, esta instituição escola esteve a serviço da reprodução de um sistema, educando os corpos para que pudessem integrar-se a um estado e a ele servir, cada qual ao ambiente a que se destinava e continuando por reproduzir as diferenças sociais e de classe. Sua significação estava no processo de civilização dos jovens aos princípios e normas instituídos por uma sociedade.

Com o decorrer dos anos, pode-se dizer que a escola passa por transformações e, abarcada pelo discurso da industrialização do país e os patamares criados pós segunda guerra mundial, adquire uma nova configuração, voltando-se à qualificação de mão-de-obra dos sujeitos para o mercado de trabalho. Ressalva-se que, neste período crescem as preocupações também com a educação de jovens e adultos, foco dos estudos freireanos, mas num sentido de qualificar jovens e adultos também para a inserção ao mercado de trabalho, condição que se encontra fortemente atrelada a um diploma.

A significação da escola neste período pós segunda guerra mundial é dada a partir da concessão deste diploma, o que garantiria aos sujeitos a entrada ao mundo do trabalho. No entanto, dadas as condições de transformação pelas quais a sociedade continua passando e tendo em conta o contexto das sociedades complexas e suas profundas transformações, a escola não deve mais ser concebida em nenhuma das formas supracitadas, nem como civilizadora dos corpos para atuação em sociedade e nem dentro de uma lógica empresarial de preparação ao mercado de trabalho. A crítica de Freire (2012) a essa constituição da escola formal fundamenta-se em sua concepção, já anteriormente citada, de educação bancária, para a qual apresenta características de depósito de conteúdos nos estudantes sem que haja possibilidades de análise crítica e de vinculação destes à realidade vivida.

Em contraposição a isto, propõe uma educação libertadora, capaz de superar as contradições sociais e promover a libertação da classe oprimida. Em sua visão de Educação Popular, requer uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem e que a proposta pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica que desafia estudantes a pensar criticamente, que os professores

ensinem com rigor e com o mesmo rigor cobrem produção dos estudantes, que não haja neutralidade e que a escola possa investir nos professores.

Zitkoski (2000, p.65), afirma que essa Educação Popular, proposta por Freire (2012) historicamente, necessitava "[...] além das críticas ao sistema capitalista, construir alternativas concretas de superação às mazelas oriundas da sistemática exploração, exclusão e marginalização das classes populares pelo sistema sócio-político e econômico dominante". Uma postura que se constitui claramente comprometida em favor dos oprimidos e em busca por uma educação mais justa e igualitária.

O que se quer é uma escola que possa trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária. Isso só será possível quando esta instituição possuir clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir criticamente sobre a realidade. Como nos afirma Lima (2013, p.105), uma "Pedagogia da Decisão", onde exige:

[...] a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico, aprendendo a democracia pelas práticas da participação na decisão.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2012), Freire possibilita um pensar acerca da constituição da sociedade, identificando os oprimidos da época e propondo a inserção destes na participação social e a busca pela emancipação. Em *Pedagogia da Esperança* (1997a), apresentam-se possibilidades de esperança na libertação da classe oprimida e a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos, visualizando a escola como instituição promotora de tal função e, em *Pedagogia da Autonomia* (2013), a qual poderia ser também denominada *Pedagogia da Democracia*, Freire consegue, de forma simples e eficaz, revisitar algumas das problemáticas centrais que o ocuparam ao longo de décadas e reelaborar uma construção que aporta tópicos centrais e de fundamental importância para a prática diária de professores que desejam se constituir em professores libertadores, a partir de princípios democráticos que apontam para a construção da autonomia do sujeito. Para o autor, é supostamente impossível educar para a liberdade e a autonomia na ausência de práticas assim construídas pelos professores.

Assim sendo, tais categorias expostas na trilogia freireana constituem-se ainda atuais e merecem destaque, visto que, apesar das inúmeras transformações ocorridas nos diferentes campos da sociedade, a escola continua atrelada a uma metodologia que passa de geração a geração e segue numa constituição "tradicional" de repasse de conteúdos. Nestes termos educacionais da atualidade, Lima (2013) denomina a educação não democrática e heterônoma de "educação indecisa", na qual professores não possuem uma clareza de propósitos e, portanto, passam a repetir velhos e antigos métodos educativos, desconectados da realidade atual e incapazes de decisões eticamente responsáveis, uma educação que mascara e ignora sua politicidade, se diz neutra.

A educação indecisa, ou seja, a educação a que falta a decisão ou deliberação dos atores educativos e a sua ação, seja por omissão destes, seja por força da ação de atores outros, mais poderosos, que assim são capazes de remeter os primeiros para o quadro opressivo de uma educação heterônoma, regulada por outrem, revela-se uma educação subordinada e, frequentemente, alienada. [...] Ora, no limite, uma educação heterônoma e indecisa inviabiliza uma educação para a democracia e para a participação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de decisões substantivas e eticamente responsáveis (LIMA, 2013, p.107, grifos do autor).

Bauman (2001) corrobora com as ideias expostas acima e entende que, no contexto atual, é a comunicação entre as diferentes tradições que iria se converter na grande aposta da pluralidade nos processos educativos da sociedade complexa. A sociologia de Bauman (2001) aponta também para o diálogo como uma forma de superação do caos existente na educação e o passo para uma conquista, no sentido de considerar o estudante como sujeito do processo educativo. Contudo, deve-se uma ressalva: se continuarem os direitos políticos enraizados e solidificados a uma lógica de mercado, tendo as liberdades pessoais assentadas no poder econômico, dificilmente garantirão liberdades pessoais aos despossuídos de tal poder e, assim, o desenvolvimento da "democracia" continuará sendo não apenas na prática, mas também de modo formal e explícito, um assunto essencialmente elitista, sem a garantia de direitos políticos e sociais. Ora, a luta pela autonomia enquanto um princípio educativo democrático integra o universo das lutas sociais por uma democracia e, portanto, a construção de uma escola democrática se faz crucial, mesmo que, por si só, insuficiente.

Ensinar de forma democrática é, pois, tomar decisões, assumir riscos e responsabilidades éticas-políticas, pretensamente essenciais ao trabalho formativo e humano, na constituição da aprendizagem de um sujeito autônomo e politicamente emancipado, capaz

de decisões coletivas e socialmente éticas. A educação para a autonomia só se fará possível através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, em que a cidadania, o diálogo, o respeito aos direitos humanos, a individualização e a coletividade na medida certa, tanto de professores quanto de estudantes, revelam-se elementos decisivos e de caráter indispensável a prática libertadora, proposta por Freire.

Uma educação para autonomia enquanto princípio educativo democrático, seja enquanto prática libertadora e dialógica, seja enquanto empoderamento para a tomada de decisões, afirma-se como uma educação alicerçada ao protagonismo dos sujeitos, à constituição de responsabilidades e à pretensa atuação em sociedade, por vias de sua transformação. Esta é a razão pela qual a educação problematizadora proposta por Freire está no cerne de uma educação que se quer democrática e autônoma.

Por fim, a presente pesquisa deixa em aberto questões que se referem à constante transformação do sujeito de acordo com os reclames sociais, onde, num permanente processo de mudança da sociedade e na constituição de uma nova época, novos saberes também emergem, não se encerrando o ciclo das discussões e das proposições de novas metodologias ao processo educativo, capazes de provocar uma concepção democrática no sujeitos que por ela passam. Assim, pode-se concluir a partir do presente estudo que, as mudanças necessárias em educação não ocorrem aos ritmos burocráticos ou governamentais, por força de leis ou decretos, embora discursivamente estes tenham revelado algumas questões de fundamental importância, mas há a necessidade maior de uma complexa busca de readequação das mudanças sociais, de reconfiguração do tradicionalmente construído, de reatualização do supostamente construído, por parte dos atores diretamente envolvidos com a prática educativa, pais, professores, estudantes e comunidade escolar. Em suma, o sujeito faz-se humano na medida em que se educa e se liberta das situações heteronômicas a que se expõe no contexto da sociedade complexa, as quais reduzem sua humanidade. Nesse processo, a educação libertadora e comprometida com a autonomia enquanto princípios educativos democráticos é possível se fundamentada através da prática do diálogo.

Daí a relevância das contribuições freireanas, acreditando no potencial educacional acerca da construção da autonomia, deixando-se clara a visão de que, a escola constitui-se em um instrumento legítimo e privilegiado de luta em favor da emancipação das classes populares. Pensar a escola brasileira é um fator relevante, quando visualizado seu amplo alcance aos diferentes setores da sociedade. As transformações que procuram-se

constantemente no contexto social só será possível se iniciar pelo contexto da escola e, a demanda constante pela educação voltada a uma maior autonomia dos sujeitos é apenas uma das condições na melhoria da qualidade do ensino. A partir destas pretensões, será possível conceber um sistema educativo que abandona sua condição autoritária de detentor das verdades absolutas e regulador de uma sociedade política e passa a constituir-se num espaço onde se constrói política, como promulgava Freire e se cria uma identidade de cidadão nos sujeitos que por ele passam, o que, é hoje o mais importante papel da escola.

Num contexto onde o ideário neoliberal incorpora, dentre outras categorias, a da autonomia, faz-se necessário atentar para a força ideológica de tal discurso que prima pela inserção no pensamento e na prática pedagógica de ideais individualistas e competitivos. Nestes termos, nas considerações acerca da autonomia como princípio educativo no contexto das sociedades complexas, que não tem por objetivo encerrar o ciclo das discussões, proponho-me a deixar em aberto algumas questões que delineiam o novo cenário educacional, propondo a visualização da categoria da 'autonomia' como forma de qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se, ainda, de fundamental importância aferir a confirmação das hipóteses do presente trabalho, onde a inserção da autonomia enquanto um princípio educativo democrático se apresenta no anúncio de Freire (2013) acerca da solidariedade, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado capitalista e é, portanto, atual no contexto das sociedades complexas. Freire (2013) anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capaz de promover a ética do ser humano e, essa dimensão utópica do pensamento freireano tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades, instaurando-se como autonomia "de facto".

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo e BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1998.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual**. Revista Debates, Porto Alegre, v.6, n.1, p.173-187, jan.-abr. 2012.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. **Sob o signo da luz e das sombras: o imaginário da autonomia em educação**. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 249-264, maio/ago. 2012.
- _____. **Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.
- _____. **Educação e Cidadania: Renovação da Pedagogia**. Braga – Portugal: Ágora, 2006.
- _____. **Olhares sobre educação, autonomia e cidadania**. Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **El arte de la vida**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2009.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo social**. São Paulo, v.16, n.1, p.301-325, jun. 2004.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Os livros no diálogo global das culturas**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.142, p.87-101, jul./set. 2000.
- _____. **Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la apos-modernidad y los intelectuales**. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.
- BECK, Ulrich. **El dios personal: la individualización de la religion y el espíritu del cosmopolitismo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2009.

_____; Beck-Gernsheim, Elisabeth. **La individualización:** el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales e políticas. Barcelona: Paidós, 2012.

_____; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Um documento histórico: parecer ao Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire.** Pró-Posições, v.25, n.3 (75), p.251-257, set/dez, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes:** 40 anos de Educação Popular. Porto Alegre: MOVA - RS: Corag, 2001.

_____. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da educação:** concepção antinômica da educação. Porto – Portugal: Edições Asa, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto 6:** Figuras do Pensável. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto 4:** A ascensão da Insignificância. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto 3:** O mundo fragmentado. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto 2:** Os Domínios do Homem. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto.** Trad. Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **A instituição imaginária da sociedade.** Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CENCI, Angelo V. **Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant.** In: _____. **Educação moral em perspectiva.** Passo Fundo: UPF Editora, 2007, p.38-60.

_____. **Autonomia, reconhecimento e educação.** Passo Fundo, 2014 (*Mimeo*).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DALBOSCO, Cláudio A. **Primeira infância e educação natural em Rousseau:** as necessidades da criança, in: Educação, PUCRS, ano XXX, n.(62), 2007, p.313-336.

_____ e EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____ e FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10.ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: Educação e trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989, p.105-240.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Educação e mudança**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997b.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis**. In: AYUSTE, Ana (org). **Educación, ciudadanía y democracia**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2006.

_____.; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília – DF; UNESCO, 1996.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

_____. **As Consequências da Modernidade**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Era das transições**. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas**. São Paulo: Novos Estudos Cebrasp, nº 18, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, nº.14. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000, p.108-130.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

_____. **Textos seletos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KUHN, Martin. **Desreferencialização: educação e escola na Modernidade Líquida**. Ijuí: UNIJUI, 2011.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Administração escolar: estudos**. Coleção Educação e Formação. Porto – Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. **A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. 2.ed. Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1998.

MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela e PINTO, Margarida Vaz. **Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação**. Porto – Portugal: Edições ASA, 2001.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia**. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 53-54.

MAGALHÃES, Rui. **Introdução à hermenêutica**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2002.

MARQUES, Franciele F. **O livro didático na educação formal escolar: da alienação à humanização**. Dissertação de Mestrado. UPF, 2010 (*mimeo*).

MARX, Karl. **Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo. Martin Claret, 2001.

_____ e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

MEJÍA, Marco Raúl. **Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora**. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, MÄDCHE, Flávia, KEIL, Ivete M. e GAIGER, Luiz Inácio (orgs). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MYLES, Horton e FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUHL, Eldon H. **Desafios da educação contemporânea: da individuação emancipatória e da individualização compulsória**. UPF, 2014 (*mimeo*).

_____. **A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea**. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDA, E.A.; MÜHL, E.H. **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 109-138.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

PASÍN, Enrique Carretero. **El orden social em la posmodernidad**. Barcelona: Erasmus Ediciones, 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PITANO, Sandro de Castro; GHIGGI, Gomercindo. **Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e conceito de autonomia**. Revista Saberes. Natal – RN, v.2, n.3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em: 10. set. 2015.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do Humanismo a Kant**. São Paulo: Editora Paulus, 1990.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Razões Oprimidas**. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(2), p.07-34.

_____. **Pedagogias de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 8-22, jul. / dez. 2008.

_____. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade social entre os homens**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O contrato social**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1992.

ROVIRA, Josep M. Puig; GARCÍA, Xus Martín. **Competencia en autonomía e iniciativa personal**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Lisboa: Relógio D'água Editora, 2007.

SOETARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Trad. José Eustáquio Romão e Verone Lane. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Ana Ines (org). **Paulo Freire vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa: Uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

VERDE, Filipe. **Explicação e hermenêutica**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2009.

VIEIRA, Adriano José H; BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida (orgs). **A esperança da pedagogia: Paulo Freire – consciência e compromisso**. Brasília: Liber Livro, 2012.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WOHLFART, João Alberto. **Fundamentos dialéticos da pedagogia do oprimido**. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa**. Porto Alegre: Corag, 2013.

_____. **Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

CIP – Catalogação na Publicação

M357u Marques, Franciele Fátima
Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático / Franciele Fátima Marques. – 2016.
233 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Coorientação Prof. Dr. Manuel Gonçalves Barbosa
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

1. Autonomia escolar. 2. Educação. 3. Democracia. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador.
II. Barbosa, Manuel Gonçalves, coorientador. III. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430