6

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: ensinar e aprender a decidir através da prática de decisões

Dirigindo-se especialmente a educadores críticos e professores democráticos, destacando a *responsabilidade ética* da sua acção docente e também a importância da sua preparação científica e da sua intervenção profissional, Paulo Freire retoma em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996b) muitos dos tópicos mais marcantes das suas obras anteriores, escritas ao longo de três décadas. Esta "retomada de problemas", como lhe chamou, ora esclarecendo ora procurando novas articulações, onde (re)encontramos as problemáticas da "inconclusão do ser humano", da "curiosidade ingénua e curiosidade crítica", da distinção entre *treino* e *formação*, da "vocação ontológica do ser humano", ou da "tensão entre autoridade e liberdade", entre outras, é porém focalizada em novos termos ao longo deste livro.

Já quando de suas reflexões sobre política educativa e administração escolar, suscitadas pela sua experiência na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e reunidas em diálogos-entrevistas sob o título de *A Educação na Cidade* (Freire, 1991), e também em *Professora Sim, Tia*

Não (Freire, 1997c), onde aprofunda a questão da profissionalidade docente, se registara um encontro privilegiado com o universo da educação formal, com a prática docente, o currículo e a avaliação, a organização e administração das escolas, etc. Encontro que surpreendeu alguns observadores, e que outros reconheceram como improvável, por possivelmente o terem fixado, imutavelmente, em torno da sua célebre *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1975b) e das suas conhecidas contribuições para a alfabetização e educação popular dos adultos. Fixação certamente mais adoptada por certas recepções e por certas críticas estereotipadas (mesmo quando mais favoráveis ou entusiásticas, do que desfavoráveis), do que por uma obra e por um olhar que Freire vinha, de facto, interrogando, (re)trabalhando e (re)construindo por referência aos problemas do seu tempo e do seu espaço; tendo em atenção os problemas da educação toda, não escolar e escolar, sobretudo a partir dos anos 80 e do seu regresso ao Brasil, depois dos tempos de exílio. Esta nova fase, de reflexão e intervenção em favor da democratização do seu país, de militância político-pedagógica, e também partidária, representou realmente um "renascimento pedagógico" (Nóvoa, 1998a: 180-182), um período pujante (até à sua morte em Maio de 1997) em que esteve muito activo, em que escreveu e organizou vários livros, e em que viu o seu trabalho (sobretudo o mais recente) ainda mais internacionalizado, estudado e debatido, especialmente por parte de destacados académicos norte-americanos e por alguns europeus, activos na construção e discussão de uma *pedagogia crítica*.

Durante aquele período Freire retomou e actualizou as suas críticas à "educação bancária" e à escola tradicional, e também a muitas de suas sofisticadas metamorfoses, seja sob verdadeiro impulso ou sob falsa justificação de fenómenos de globalização, de competitividade económica, de imperativos de mercado, de princípios de modernização e de flexibilização, etc. Mas sem dúvida procurando estabelecer uma espécie de trânsito possível entre *educação não formal* e *educação formal*, entre educação popular de adultos e educação popular de jovens e crianças e, particularmente, entre comunidade e "escola pública popular".

Face a uma certa tradição normativista de tipo *andragógico*, contribuiu também para desmistificar o carácter pretensamente superior, pois alegadamente incontaminado pelos fenómenos tipicamente escolares-formais, das realidades socioeducativas não escolares ou extra-escolares, assim possibilitando uma compreensão do educativo na sua globalidade e complexidade e uma intervenção educativa na sua totalidade[81].

A possível síntese sai, de resto, evidenciada nas propostas apresentadas para uma *desformalização* burocrática da instituição escolar[82], envolvendo a desconstrução crítica das suas morfologias de dominação e estruturas não democráticas, com o objectivo de envolver a comunidade e os actores escolares na reinvenção participativa e autónoma da escola pública, transformando-a numa organização de liberdade e autoridade democrática, capaz de oferecer resistência[83] contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas na classe, na raça, na religião, no género[84], etc., uma vez que

> "a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (Freire, 1996b: 39-40).

E quanto às formas de discriminação sociocultural, aparentemente paradoxais numa instituição cultural como a escola mas que, de facto, as institucionalizou e afirmou autoritariamente

---

81. Recordem-se a este propósito as críticas de Freire às "visões focalistas" da realidade, exactamente por se revelarem incapazes de abarcarem a compreensão da totalidade (cf., por exemplo, Freire, 1991: 129).

82. Processo indispensável em termos de política organizacional e de redistribuição democrática dos poderes educativos, mas até mesmo, também, em termos de capacidade de realização de projectos e de introdução de mudanças, pois como reconhecia Freire (1991: 97), "a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem".

83. Elemento central nas propostas de Paulo Freire e em toda a sua obra, como realça Peter McLaren (1998: 62): "Mais do que qualquer outro educador deste século, Freire desenvolveu uma pedagogia de resistência à opressão".

84. Em particular, no que se refere às questões de género, e especificamente às discussões em torno da sua ausência nas primeiras obras de Freire, remeto o leitor para a posição crítica e respectiva contextualização de bell hooks (1993) e também para as próprias palavras de Paulo Freire em diálogo com Donaldo Macedo (Freire & Macedo, 1993).

contra certas culturas e subculturas, não coincidentes com a sua imposição de uma *cultura escolar* fabricada numa lógica de poder e exclusão, também Freire é claro:

> "Para mim [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas 'pobres', sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola" (Freire, 1991: 127).

Esta prática educativa democrática, anti-discriminatória, uma prática "educativo-progressista" (como lhe chamou o nosso autor) orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos, ensino e formação moral e cívica, formação democrática e exercício efectivo de práticas democráticas e participativas na escola, ao comprometer-se assim com a emancipação e a autonomia revela-se uma *pedagogia da autonomia*. Acontece que uma pedagogia da autonomia, envolvendo estudantes que na escola se vão progressivamente estruturando e afirmando como sujeitos autónomos, exige obviamente a intervenção de professores autónomos e também "saberes necessários" às práticas educativas autonómicas. É exactamente sobre os desafios da formação docente e da construção de tais saberes que Freire reflectirá, mais sistematicamente, no livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996b).

Em poucas palavras, incluídas pelo editor na apresentação do livro, Moacir Gadotti comenta, pertinentemente, que "Nele Paulo Freire nos ensina a ensinar partindo do ser professor. Numa linguagem acessível e didática ele reflete sobre saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentados numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçadas em rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, esperança, competência, generosidade, disponibilidade ... molhadas pela esperança". E, com efeito, a obra é estruturada segundo princípios que procuram traduzir exigências à acção docente de ensinar-formar em autonomia. Embora desenvolvendo-se a partir de um índice que corre o risco de parecer demasiado esquemático, podendo

fazer lembrar as tradicionais listas de atributos frequentemente apresentadas em propostas pedagógicas de tipo mais acentuadamente normativista, com os seus mais ou menos longos inventários prescritivos, a verdade é que o trabalho nos revela uma organização metódica solidamente referenciada aos principais tópicos do pensamento freireano. Trata-se de um ensaio de investigação, organização e síntese, das múltiplas exigências do acto de ensinar, através de um roteiro que nos responsabiliza pelo número e pelas dificuldades inerentes às exigências apresentadas, mas que também nos desafia pela sua dimensão poética e nos mobiliza através do seu discurso inconformista, problematizador e crítico; pois o futuro "é *problemático* e não inexorável", não é "um dado dado" que *fatalmente* e *naturalmente* se abate sobre nós, exigindo-nos uma prática educativa de simples adaptação e subordinação, como se a realidade social e histórica não fosse construção artificial e sim imperativo natural. Ora o livro define-se, desde o início, como "um decisivo não a esta ideologia [*fatalista e imobilizadora*] que nos nega e amesquinha como gente" (Freire, 1996b: 22).

Organizado segundo três eixos principais, desenvolvidos ao longo de outros tantos capítulos, o texto abre com uma afirmação aparentemente óbvia ou banal, mas por outro lado quase estranha e perturbante, pelas suas implicações mais radicais em termos de acção pedagógica: "Não há docência sem discência".[85] Abordando as relações formando-formador, a propósito da formação de professores, Freire problematiza os estatutos de *sujeito* e *objecto* do acto formador:

> "Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos" (Freire, 1996b: 25).

---

85. O primeiro capítulo, assim nomeado, é organizado em torno de nove rubricas, significativamente intituladas: "Ensinar exige... rigorosidade metódica / pesquisa / respeito aos saberes dos educandos / criticidade / estética e ética / a corporeificação das palavras pelo exemplo / risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação / reflexão crítica sobre a prática / o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" (pp. 23-51).

Ora, pelo contrário, segundo defende, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", ou ainda "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (*id.*, *ibid.*)[86]. E assim se compreende que ensinar e que formar estejam para além da transmissão de conhecimentos e da transferência de conteúdos, ainda quando conhecimentos e conteúdos sejam elementos omnipresentes, obrigatoriamente transportados, construídos e reconstruídos pelos sujeitos em presença: sujeitos-formadores e sujeitos-formandos. Não obstante as diferenças de estatuto e situação, o formador não é aquele que transforma o outro em objecto da sua formação, "nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (*id.*, *ibid.*).

Conferindo protagonismo (e até precedência[87]) ao acto de aprender, o acto de ensinar fica-lhe subordinado e, em última análise, dependente dos sujeitos em aprendizagem para se confirmar enquanto ensino verdadeiro, isto é, prática de ensinar-aprender:

> "Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz" (*id.*, *ibid.*, p. 26).

Esta capacidade de *recriar ou de refazer o ensinado*, embora implicando igualmente os indivíduos em presença no processo formativo, concede aos sujeitos-formandos uma posição crítica como protagonistas da sua própria formação, exigindo dos sujeitos-formadores o respeito pela sua natureza de seres humanos com vocação livre e autónoma e, assim, a não dissociação do ensino dos conteúdos e da educação democrática, cívica e moral dos educandos[88]. Por outras palavras, assumindo

86. Conforme esclarece, "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar" (*ibid.*, p. 26).

87. "Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender" (*ibid.*, 26).

88. Pois "Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral dos educandos" (*ibid.*, 37).

as responsabilidades inerentes ao educador democrático de, através da sua prática docente, "reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (*id.*, *ibid.*, p. 28), desse modo preparando e reforçando a afirmação da sua autonomia e não simplesmente *transferindo conhecimento*[89]. Exercendo uma *pedagogia da autonomia* como forma de intervir no mundo e de preparar para essa intervenção, formando *sujeitos da História* com capacidade de *inserção* e não de mera *adaptação*, ensinando saberes instrumentais sem alienar a formação ética, ensinando e aprendendo a decidir através da prática de decisões.

A *capacidade deliberativa*, consciente e responsável dos professores (Nóvoa, 1998b: 184) afigura-se essencial ao exercício de uma pedagogia da autonomia, no sentido em que esta é assumida como pedagogia da decisão; a capacidade de decisão pedagógica e profissional é indispensável à acção de formar, à criação de oportunidades educativas de decisão a serem exercitadas pelos formandos, à passagem da *heteronomia* à *autonomia*:

> "A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra" (Freire, 1997c: 60).

Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, seja individualmente, seja com outros profissionais, seja ainda com os alunos e alunas[90], e portanto nunca acto puramente técnico, desligado da política e da ideologia. Isto significa que a

89. O título atribuído ao capítulo seguinte é exactamente "Ensinar não é transferir conhecimento", dividido pelas seguintes epígrafes: "Ensinar exige... consciência do inacabamento / o reconhecimento de ser condicionado / respeito à autonomia do ser do educando / bom senso / humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores / apreensão da realidade / alegria e esperança / a convicção de que a mudança é possível / curiosidade" (pp. 52-101).

90. "Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se" (Freire, 1997c: 60-61).

competência profissional do professor[91], para além das ciências dos conteúdos a ensinar e das ciências que versam sobre os valores, os contextos e as condições desse ensino, bem como daquelas que orientam suas formas, métodos e técnicas de realização e de avaliação, há-de sempre ficar dependente também da capacidade de assunção de responsabilidades políticas e éticas, de escolhas e de decisões que envolvem riscos — pois "Decidir é romper e, por isso, preciso correr o risco" (Freire, 1996b: 104) —, do exercício de uma autonomia "que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida" (*id.*, *ibid.*, p. 105).

Neste sentido, em toda a sua complexidade e amplitude político-ideológica, ética e moral, ensinar apresenta exigências que embora fundadas em saberes científicos, técnicos e profissionais, superam os limites dessas esferas para se revelarem como atributos e compromissos humanos:

> "É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar" (Freire, 1997c: 10).

Tal como estudar, ensinar "implica a formação de uma disciplina rigorosa"[92] por forma a estudar os problemas, a agir em defesa de valores, a lutar por condições de trabalho e de formação, a ampliar a competência profissional, a autonomia e a autoridade democrática, mobilizando interesses e organizando

91. Este é um dos primeiros temas abordados no terceiro e último capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, intitulado "Ensinar é uma especificidade humana" e organizado da seguinte forma: "Ensinar exige ... segurança, competência profissional e generosidade / comprometimento / compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo / liberdade e autoridade / tomada consciente de decisões / saber escutar / reconhecer que a educação é ideológica / disponibilidade para o diálogo / querer bem aos educandos" (pp. 102-165).

92. Em *Professora Sim, Tia Não*, define estudar da seguinte forma: "é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente" (Freire, 1979c: 41). Veja-se também o seu texto intitulado "Considerações em torno do ato de estudar", escrito no Chile em 1968 (Freire, 1976: 9- 12).

vontades, impedindo a anulação dos professores e a alienação dos estudantes, em suma, ensinando responsavelmente e *levando a sério a prática docente*:

> "Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor" (Freire, 1997a: 83).

Este professor ou professora que não (se) decide, ou que decide não decidir, isto é, não participar activa e responsavelmente nas decisões político-pedagógicas, imobiliza-se, perde voz, não dialoga; pela passividade torna-se mais indefeso perante as decisões eventualmente autoritárias de outros e pela sua não exposição sistemática, ou ausência, vai-se silenciando e desprofissionalizando; prescindindo das suas *margens de autonomia relativa* (e das acções com vista ao seu alargamento) vai-se tornando mais isolado e dependente, portanto, menos autónomo e assim, no limite, incapaz de contribuir para a autonomia dos seus alunos, através do exercício de uma pedagogia da autonomia que estimule a prática do diálogo, da discussão e da decisão por parte deles. Uma vez que "ninguém amadurece de repente, aos 25 anos" (Freire, 1996b: 121) e que a autonomia é um *processo de amadurecimento do ser*, a prática de uma pedagogia da autonomia revela-se igualmente relevante para professores e alunos, base para o exercício de direitos de cidadania, de soberania e de autogoverno.

No caso dos alunos, criando condições para a sua participação na vida institucional e cultural das escolas, num clima de diálogo, dignidade e respeito[93], incentivando e apoiando a sua actividade associativa e de intervenção estudantil, partilhando com eles responsabilidades (eticamente e pedagogica-

93. Recorde-se que Paulo Freire foi um adepto do associativismo estudantil, tendo favorecido a criação de "grêmios estudantis". Sobre a problemática da participação discente nas escolas veja-se, entre outros, os dados apresentados por Ballion (1995) para a realidade francesa dos liceus e, para a realidade portuguesa, as investigações apresentadas em Lima (1988 e 1998b).

mente compatíveis) na governação democrática das escolas, pois como há muito concluiu António Sérgio (1984: 41), "quanto maior for a responsabilidade compartida ao estudante, maior o valor educativo da autonomia que se lhe dá".[94]

No caso dos professores, por todas as razões já invocadas e pelo seu papel decisivo na reinvenção e redistribuição dos poderes pedagógicos, reforçando a autonomia dos actores em presença, conferindo a essa autonomia sentido enquanto experiência educativa e cívica, apoiando-se nela para a construção de uma escola democrática; de facto, a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não são concretizáveis à margem da *mobilização organizacional* dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as acções e as decisões, individuais e colectivas, dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que *fazem* a educação e que *são* a escola[95].

---

94. Defensor da concessão de "forais" às escolas (p. 36) e do exercício do *autogoverno escolar*, António Sérgio escrevia na sua *Educação Cívica* (cuja primeira edição data de 1915): "o hábito escolar de obedecer a uma governação de que o estudante não participa amolda um futuro cidadão que aguentará apaticamente todas as bandalheiras, todos os abusos, todas as traficâncias [...]" (Sérgio, 1984: 41).

95. Como pertinentemente observa João Barroso (1997: 20), "Não há 'autonomia da escola' sem o reconhecimento da 'autonomia dos indivíduos' que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma 'autonomia' da escola em abstracto, fora da acção autónoma organizada dos seus membros".