

CONSCIÊNCIA, LIBERDADE E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE: UM PROJETO EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA ATIVA

Egidiane Michelotto Muzzatto¹

RESUMO: Este artigo traz as influências teóricas de Paulo Freire (1921-1997) para a educação para a cidadania. Parte-se da hipótese de que, para haver condições dignas e igualitárias, faz-se necessário que a sociedade seja constituída por indivíduos esclarecidos, críticos e ativos. Freire desenvolveu um arquétipo pedagógico que concebe a pessoa humana em sua totalidade, inserida em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico. Dessa maneira, compete à educação preparar os indivíduos para lerem concretamente o mundo, compreendendo a dinâmica das relações, sinalizando situações de heteronomia e protagonizando mudanças na conjuntura pessoal e coletiva. Para tanto, este estudo foi construído por meio da pesquisa bibliográfica em obras referenciais de Freire, com destaque às noções de autonomia, liberdade, diálogo, docência e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania ativa. Autonomia. Educação. Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

Aristóteles (1998) afirmou que o ser humano é um animal social. Partindo desse pressuposto, compreende-se que os indivíduos se desenvolvem na interação entre si. De certo modo, são interdependentes, uma vez que habitam o mesmo tempo e espaço. Diante disso, espera-se que, para que haja equilíbrio, harmonia e crescimento entre os membros de uma sociedade, tais sujeitos devem ter acesso a uma educação que favoreça a criticidade, criatividade, responsabilidade, e, especialmente, a consciência acerca de si, do outro e do momento histórico, cultural e social de onde estejam inseridos.

Cabe esclarecer que, devido às limitações físicas de um texto como este, não será possível promover extensas reflexões filosóficas e históricas acerca das noções de educação, cidadania e autonomia. Assim, importa declarar quais modelos

1 Mestra em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Filosofia, Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de Filosofia na Educação Básica. E-mail: egidianemuzzatto@hotmail.com.

permeiam esse estudo. Desta maneira, no que se refere à educação², registra-se que essa pesquisa se afilia à perspectiva democrática, que tem na participação e na ocupação dos espaços sua maior referência para o diálogo e a conquista de direitos que atendam às diversas realidades e necessidades impostas desde a colonização do Brasil. Quanto à autonomia, entende-se como a capacidade de um sujeito escolher, questionar, decidir e agir na vida privada, bem como atuar na esfera pública em consonância com os valores socioculturais e normas coletivas.

A autonomia conduz à cidadania ativa e democrática, que é compreendida como a manifestação necessária e pessoal de cada ser humano que vive em sociedade. Convém destacar que a noção de cidadania ativa adotada é a de “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Desta forma, compreende-se que ser cidadão vai muito além de possuir documentos e votar. Se há problemas que afetam a vida de tantos, que atrasam os rumos dos países, estados e cidades, isso também é reflexo da passividade e desinformação de sua gente. Assim, investir numa educação para a autonomia que culminará em sujeitos críticos para a sociedade – verdadeiros cidadãos – é indispensável.

Nesse sentido, o objetivo aqui proposto é compreender como a teoria do pensador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), pode fornecer elementos para uma proposta de educação para a cidadania e autonomia na contemporaneidade. A investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica em obras referenciais de Freire, com destaque às noções de autonomia e cidadania e está construída a partir das seguintes obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança*, *Educação como prática da liberdade e Educação e Mudança*.

Por fim, destaca-se que a presente análise é parte da pesquisa de dissertação de mestrado da autora, intitulada *Educação para a Cidadania: a autonomia em Kant e Freire*, concluído em 2017, na Universidade Federal da Fronteira Sul. Assim, ressalta-se que, de forma geral, as reflexões aqui propostas limitam-se ao cenário brasileiro.

2. PAULO FREIRE: CONTEXTO E LEGADO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, em Recife, Brasil. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito. Freire declarou-se educador progressista em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Na oportunidade, propôs que a educação de adultos deveria pautar-se na realidade dos/as educandos/as ao invés da mecanização da alfabetização.

Na década de 60, Freire engajou-se nos Movimentos de Educação Popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), na capital

2 A educação é um processo permanente e que cessa somente ao fim da vida humana. Porém, a fim de favorecer a compreensão, a perspectiva educacional aqui proposta refere-se à educação escolar.

Recife. A partir da concepção de “educação como prática libertadora”, Freire desenvolveu o método de alfabetização de adultos intitulado *Método Paulo Freire*, no qual os círculos de cultura, diálogo e a conscientização eram os elementos fundamentais para a posterior alfabetização: primeiro os homens e mulheres leem o mundo, para depois lerem as palavras. Em 1963, o Método Paulo Freire foi aplicado em Angicos, Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. A partir desta experiência, Freire tornou-se conhecido no país.

Aos 43 anos partiu para o exílio, onde ficou a maior parte do tempo no Chile. Foi nesse período que Freire escreveu sua obra-prima *Pedagogia do Oprimido*, a qual foi traduzida e publicada em mais de 20 idiomas. Seus escritos, discursos e personalidade o lançaram mundo afora, tornando-se conhecido em diversos países, tendo vivido alguns anos nos Estados Unidos e na Suíça. Em 1979, voltou ao Brasil iniciando uma jornada acadêmica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dois anos após a morte de sua primeira esposa, Elza Freire, o pernambucano casou-se com Ana Maria Araújo (Nita Freire), com quem seguiu lado a lado até o fim da vida, datada em maio de 1997, aos 75 anos de idade.

2.1 O DIÁLOGO COMO MEIO PARA A AUTONOMIA

O pensador brasileiro caracterizou a educação como processo contínuo, cuja função é a de desenvolver todos os potenciais humanos para a vida em sociedade. Enquanto processo de vir a ser, a educação age no homem e mulher transformando comportamentos, sendo uma poderosa ferramenta de mudança cultural (PITANO; NOAL, 2010). Essa noção é explicitada por Freire em toda a sua obra: o ser humano constrói sua trajetória, faz-se a cada dia, é inacabado; tem em si a capacidade de ser mais, de ir além superando o que já é. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que rompa com os moldes tradicionais em que a transmissão de conteúdos fazia do/a educando/a um objeto receptor, não um sujeito pensador. Esse modelo era denominado, por Freire, de *educação bancária*.

A educação bancária é assim chamada por assemelhar-se às transações financeiras em que a educação se resumia no depósito de conhecimentos em alunos/as, cuja ação era passiva; exclusivamente de memorização: quanto maior a capacidade de arquivar dados, melhor o/a aluno/a parecia ser. Nesse modelo não havia interação entre educador/a e educando/a, ao contrário, tal modo tendia a operar como opressor, no qual as categorias hegemônicas da sociedade impossibilitavam a reflexão, a construção de saberes, a formação da autonomia e a verdadeira ação para a vida em sociedade: a cidadania. Na educação bancária, os/as alunos/as não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos.

É contra esse modelo de educação que o pensador brasileiro tece sua teoria pedagógica. Nela está implícita a proposta de educar para a autonomia, para a emancipação trazendo como base a conjuntura da luta contra a opressão

e a dominação, sendo e fazendo-se sujeitos da história, comprometidos com a sociedade a que pertencem e, naturalmente, tendo uma postura, decidindo. Explica Freire (1987):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Dessa forma, fica claro que, conforme Freire, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante do homem é a sua superação, que se manifesta pela transformação constante e permanente que o ser humano – enquanto “espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos – impõe-se à natureza, superando as dificuldades do meio, ‘emprestando’ a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito” (PITANO; NOAL, 2010, p. 113). Não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia.

Se na educação bancária a relação entre educador/a e educando/a é vertical, na proposta de educação problematizadora freireana a troca é horizontal e, fundamentalmente, pelo diálogo. Este tem como característica o compartilhamento de saberes, abertura ao outro, ao novo, superação do velho, reflexão, encontro, dinâmica, criatividade e comunhão. Assim, “a relação dialógica estabelecida entre educador-educandos na perspectiva da educação libertadora tem como objetivo a libertação, a emancipação humana” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2411), numa troca realizada entre sujeitos iguais em que ambos podem *dizer a sua palavra*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...). Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse sentido, o que fundamenta a proposta antropológica de Freire é o diálogo. Pela dialogicidade, faz-se possível pensar as estruturas e potencialidades da existência humana inserida num contexto social. Mais do que um projeto ético

que almeja formar para a igualdade social, “a proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto, se harmonizam por meio da racionalidade dialógica” (ZITKOSKI, 2010, p. 23), constrói a existência humana pelas vias da criticidade, criatividade e autonomia tendo a reflexão e a prática a serviço do sujeito que tem como missão não curvar-se frente a um modelo social escravizante, que condiciona e limita o ser humano. Eis aqui um indício de que, apesar de não usar este termo, o projeto pedagógico de Freire tende a formar para a cidadania, uma vez que *ser mais* em sociedade resume-se a cumprir com sapiência, responsabilidade e ética aquilo que cabe a este ser *civitas*, o cidadão, além de denunciar erros de forma imparcial, propondo alternativas que visem ao bem comum.

Instaurado o diálogo, relação comunicativa entre os sujeitos, há a problematização do *contexto gerador* que possibilita a manifestação das *situações-limite* que se resumem em aspectos condicionantes num espaço e tempo (PITANO; NOAL, 2010). Dessa forma, é possível visualizar aquilo que é nocivo a um contexto social, fazendo com que os sujeitos afetados se sintam fortalecidos a enfrentar o que lhes é nocivo, encaminhando-os à libertação. Assim, torna-se fundamental tomar como ponto de partida na sala de aula ou em qualquer diálogo o contexto dos envolvidos. É imprescindível assinalar que os saberes e conhecimentos vão além da escola. É nesse processo de observação, reflexão, e *tomada de atitude* para a ação consciente por meio da que se dá a superação do velho estado, o que Freire chama de *conscientização* (FREIRE, 2011). Nesse sentido, esclarece:

Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele (FREIRE, 2011, p. 98).

É impossível separar educação de conscientização em Paulo Freire. O conceito de educação compreende o ser humano de forma integral, observando sua estrutura lógica e consciência para além da razão (ZITKOSKI, 2010). Em encontro à educação, está a conscientização que implica observar o mundo, a consciência de si no mundo e com os outros, a capacidade de perceber e compreender a realidade, ampliando-a para além da análise racionalista. Conforme ensinou Freire, a consciência visa tirar a máscara da realidade, desvelando-a e trazendo-a à *práxis* a partir da relação dialética de ação-reflexão. Desse modo, “a conscientização é um compromisso histórico e significa obter a clareza de que os homens são sujeitos atuantes no mundo, construtores da história” (ROCHA; SALBEGO, 2014, p. 89). Esclarece Freire que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na

qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Pensar uma educação para a cidadania que garanta a autonomia dos sujeitos não pode ser apenas utopia. Freire demonstrou pela sua própria experiência que é possível. Como lembra Zitkoski, “a história de organização dos setores marginalizados e excluídos da sociedade em países latino-americanos, por exemplo, comprova que a vida humana revela sempre novas potencialidades diante dos condicionamentos sócio-históricos que atrofiam” (ZITKOSKI, 2010, p. 24). Diante disso, pensar uma educação voltada para formar verdadeiramente o ser humano que perpetue conhecimentos e saberes, multiplicando-os e aplicando-os à realidade onde está é um grande e possível desafio, especialmente, neste tempo histórico em que a educação é tida como secundária no processo de construção da sociedade, quando educadores/as não são valorizados como deveriam, nem educandos/as têm a atenção que merecem. Lutar pela humanização do mundo por meio da reflexão, com vistas à prática transformadora de todos os cidadãos, é um projeto que precisa ser abraçado e construído coletivamente.

2.2 EDUCAÇÃO, LIBERDADE E AUTONOMIA

Paula Sibilia (2012, p. 9) inicia sua obra, intitulada *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, com a pergunta magna: “Para que serve a escola?”. Um labirinto parece armar-se na mente quando se busca uma resposta. O que se pode esperar da escola? Cabe a ela um novo rumo? De onde virá essa mudança? Quem pedirá? É claro que, enquanto educadores/as, sonhadores e utópicos, acredita-se que a educação é a base de toda a sociedade, de qualquer história humana. Como disse Freire (1996, p. 112), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Desse modo, sabe-se que há inúmeras maneiras em que a pedagogia acontece, todavia, não há dúvidas de que a escola ocupa uma posição ímpar, sendo ela uma arma poderosa contra a opressão, o irracionalismo e a heteronomia.

Nesse sentido, é de fundamental importância compreender como se forma a noção de autonomia partindo da relação escola-educador/a-educando/a. Freire propõe que a educação para a autonomia parte do harmonioso arrolamento entre autoridade e liberdade, distinta das noções de autoritarismo e licenciosidade que se dão no ato de ensinar. Quando apresenta o educador/a progressista e democrático, o pensador brasileiro sugere que não pode haver no professor qualquer traço de descrédito no potencial humano, na pessoa do/a educando/a quanto a sua capacidade de ser mais, de aperfeiçoar-se. Assim, o professor deve desempenhar seu papel de ensinar considerando, também, a autoridade que “deve vir como aprendizagem da autonomia do educando” (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013, p. 68). Conforme Freire, quanto mais o aluno exercitar sua liberdade mais assumirá sua responsabilidade de decidir, de romper e,

assim, assume a autonomia (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o/a educador/a da autonomia e da esperança explica que ninguém nasce autônomo, mas faz-se a partir dos desafios e das experiências. Observemos:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. 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 de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

A tese freireana é de que não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade do educando/a. Assim, é imprescindível sublinhar que o/a educador/a deve se preocupar em propor ao educando/a situações em que não resida outra opção além da tomada de decisão, que se resume em decidir com responsabilidade e coragem, afinal, a educação é para a cidadania, para a vida, e sendo um ato de intervenção humana é, conseqüentemente, um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Dessa forma, para que haja condições do educando/a manifestar-se é necessário que o/a educador/a se coloque em estado de escuta. Não uma escuta automática, mas uma abertura ao diálogo em que permite aos educandos/as que lhe fale, e que ele também possa dizer a sua palavra sem preconceitos, autoritarismo ou superioridade, numa relação horizontal e democrática.

A disciplina é apontada por Freire como sendo fundamental para o amadurecimento do educando/a. com amorosidade e cuidado, a autoridade docente permite ao discente perceber que a disciplina não é apenas uma necessidade individual, mas também social (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). O/a educando/a deve assumir-se disciplinado independentemente de haver um adulto exigindo isso dele. Pela educação, que forma à vida para além da escola, o/a aluno/a deve aprender quais são as conseqüências da ausência de disciplina, tendo em vista que a existência humana exige uma postura responsável, não apenas no caminho de realização pessoal, mas também no coletivo, na vida em sociedade – na qual há uma série de direitos e deveres a serem cumpridos fazendo-se necessário um espírito disciplinado que oriente as ações. Em suma, a disciplina é o ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. A ausência da disciplina pode levar ao autoritarismo. Diz Freire que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (1996, 105). Assim, a liberdade só tem sentido quando existem limites, os quais ponderam as ações entre o autoritarismo

e a indisciplina (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). Nesse contexto, no ato de educar, a disciplina ensina também que a liberdade é um direito humano, todavia, carece de cuidado para não se tornar libertinagem (FREIRE, 1996).

Não se pode ensinar algo diferente do que se pensa ou é. De tal modo, o/a educador/a deve ser comprometido com sua prática, ter disciplina intelectual, curiosidade e possuir uma rigorosidade metódica. O exercício do ensino feito com amor, respeito, abertura e bem querer aos educandos/as não faz da educação algo simplório. Ao contrário, o comprometimento do/a educador/a alinha a teoria com a prática. Por ter consciência de seu papel, o/a educador/a sabe que sua maneira de ser e pensar politicamente estão à mostra, afinal, “não se pode escapar à apreciação dos alunos”, ensinou Freire (1996, p. 96). Por essa razão, o ser educador/a ultrapassa o que é dito, vai além: o/a professor/a é presença política.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento da minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (...). O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ (FREIRE, 1996, p. 97 – grifos do autor).

Freire é categórico ao falar sobre a relação educador/a e educando/a. Não por acaso, afinal, esta é a base, o motor propulsor que movimenta a escola e a sociedade. Assim, não há ao educador/a e educando/a como negar ou fugir das responsabilidades, do diálogo, da coerência. Quando existe segurança na atuação docente, criticidade, criatividade, comprometimento, respeito às liberdades, às posições e ao processo de crescimento humano é que se pode garantir que o papel da escola esteja sendo cumprido na vida dos/as educandos/as e no cerne da sociedade.

2.3 A ÉTICA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE FREIRE

A proposta freireana tem como fundamentação a defesa da ética humana, na medida em que expressa a própria natureza que vai sendo construída na história (ZITKOSKI, 2007). Como expressa o autor (ZITKOSKI, 2007) Freire não se detém nas concepções filosóficas sobre o dito pós-moderno por acreditar que esse tempo é de extremo relativismo. Assim, a defesa freireana é por uma ética universal: “falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de

sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História” (FREIRE, 1996, p. 17). Explica Zitkoski (2007, p. 244) que “a denúncia dirigida por Freire aos sistemas político-econômicos e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humano tem, acima de tudo, a preocupação ética com a defesa da vida humana digna para todos”.

Conforme Cunha (2003), não é identificado no conjunto das obras de Freire um conceito dado à ética, muito embora tenha dedicado capítulos, cartas e diálogos a essa temática. Num trecho de diálogo realizado em agosto de 1996, com Donald Macedo e James W. Fraser, publicado posteriormente por Ana Maria Freire, apontou Freire (2002, apud CUNHA, 2003):

Um dos requisitos éticos que temos como seres humanos é a busca da coerência. (...) a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou político ou pedagógica; é também uma questão ética. E, se posso dizer isso, é a dimensão ética que os programas de formação de professores nos Estados Unidos e em outros países precisam estar atentos. É essencial criar uma situação na qual futuros professores e professoras possam envolver-se numa discussão significativa sobre a ética da educação. Não é apenas conhecendo uma teoria do oprimido com suas várias e múltiplas identidades; é necessário também saber como se posicionar – eticamente – cara a cara com as identidades múltiplas e estratificadas geradas pela história da opressão (FREIRE, 2002 apud CUNHA, 2003, p. 159).

Dessa maneira, Freire defende a prática educativa ancorada no testemunho ético. Nas obras: *Educação como prática da liberdade* (1977), *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (1996) há uma clara exposição de que sua preocupação ultrapassa a sala de aula, e de que a educação precisa associar o ensino dos conteúdos com a formação humana, a qual inclui a formação moral e ética dos/as educandos/as. Diz Freire (1996, p.17) que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Freire complementa ainda explicando que transgredir aos princípios éticos é uma atitude que não pode ser aceita. Assim, destaca a necessidade de que o processo emancipador e uma intervenção social por meio da educação sejam realizados não apenas para os/as educandos/as, mas com os/as educandos/as.

Como já exposto, a natureza humana não está posta. Assim, enquanto seres humanos, vive-se em processo de realização da vocação ontológica, tornando-se mais gente, implicando, assim, a humanização do mundo (FREIRE, 1987, 1996; ZITKOSKI, 2007). É uma marca da natureza humana a busca de gentificar (humanizar) a si e o mundo. Conforme Zitkoski (2007, p. 246), “em um mundo que desumaniza e atrofia a realização do ser mais não é somente o mundo que se

torna desumano, mas as pessoas concretamente são atrofiadas e desumanizadas, negando assim, sua própria natureza”.

Junto à consciência de humanidade está a liberdade. Para haver educação, necessariamente é preciso que haja ambas as noções. Enquanto seres humanos históricos, culturais e sociais, tem-se liberdade (que se assemelha à autonomia) para aprender, comparar, escolher, decidir, aceitar ou recusar. A liberdade, dessa maneira, é indispensável ao processo de formação humana e, portanto, não pode estar dissociada da ética, que está a serviço da vida. Se a ética for negligenciada, então a humanidade foi esquecida. Nas palavras de Freire (1987, p. 18), “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”.

Quando a responsabilidade se torna uma categoria, o coletivo passa a ser pensado. Qualquer ação responsável envolve a preocupação ética com o coletivo. Então, surge a necessidade de integração comunitária, sendo esta uma condição que torna o indivíduo mais consciente de sua qualidade de humano, tornando-se, assim, sujeito histórico. O medo da liberdade³ (1977) é o que impede a libertação de muitos oprimidos, medo que os mantém heterônomos, distantes da autonomia (ZATTI, 2007). Na obra *Pedagogia do oprimido* Freire (1987) explica:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 35).

Para que a real humanização aconteça é preciso ultrapassar o medo da liberdade, uma vez que o conhecimento envolve o compromisso com a prática e, portanto, mesmo quando as situações pareçam desfavoráveis, os sujeitos de fato deverão impor-se ao invés de acomodar-se. A ação concreta envolve discernimento, compromisso. Grande parte dos indivíduos prefere o comodismo

3 A expressão “medo da liberdade” faz referência à fala de Erich Fromm e foi adotada por Freire em obras como *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática da liberdade*, entre outras.

à ação, formando, assim, uma grande massa de manobra. A massificação tende a tornar as pessoas passivas, ajustadas, acomodadas⁴, incapazes de escolher e sem liberdade, permanentes heterônomos (ZATTI, 2007). Se a massificação leva ao fracasso social, a integração é o resultado “da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1977, p. 42). Assim, a integração é uma categoria que envolve a ação, a atitude, vai além do ajuste da mente e da prática, é a ação que promove a autonomia; quando a acomodação é a regra, a perda da capacidade de escolher é a consequência (ZATTI, 2007).

Diante desses apontamentos, fica evidente, uma vez mais, que o pensamento freireano é comprometido com a realização de um projeto social humanista, dialógico, libertador e, acima de tudo, ético (ZITKOSKI, 2007). É a partir da superação da heteronomia que cada ser humano tem condições de lançar-se à vida sendo sujeito transformador. A escola é fundamental para formar pessoas capazes de moverem-se e envolverem-se. Repetir conteúdos, fortalecer o autoritarismo, entre outras ações que impedem a capacidade de refletir e agir, são promotoras da massificação. Como pontua Zatti (2007, p. 41), modelo educacional que “não instiga o ser humano a superar suas posições ingênuas, está contribuindo para formar um ser humano com medo da própria liberdade, um ser humano incapaz de expulsar a consciência hospedeira”, impossibilitado de superar as situações de heteronomia, e, portanto, uma pessoa incapaz de tornar-se autônoma.

2.4 CENÁRIOS DE HETERONOMIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Embora já dito, faz-se importante ressaltar, uma vez mais, que este tempo é diferente do vivido por Freire e, portanto, as formas de heteronomia apontadas por ele, mesmo que ainda válidas, devem ser atualizadas. O pensador situou-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” (WOLFHART, 2013 apud MARQUES, 2016, p. 225). A massa excluída ainda existe, porém, seus gritos de reconhecimento estão permeados por outras vozes, especialmente a da falta de certezas.

Nesse sentido, uma das marcas que define esta época é a ausência de sentido que se associa à perda do horizonte (ZATTI, 2007). Se nos moldes tradicionais havia certezas que regiam a prática humana, hoje configurações tidas como fixas, em muito, perderam a credibilidade. Os seres humanos têm vivido para si e por si, apoiados em interpretações variáveis e inconsistentes. Nietzsche (1844-1900) antecipou a perda de horizonte na obra *A gaia ciência*, quando disse: “Para onde

4 O ajustamento ou acomodação é o comportamento passivo diante da realidade. É a condição daqueles que preferem adaptar-se ao meio a modificar a realidade.

foi Deus?... Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar todo o horizonte?” (NIETZSCHE, 2001 apud ZATTI, 2007, p. 50). Essa crise de identidade – apontada por Nietzsche como falta de orientação, de horizonte –, hoje se expressa na dúvida tida em não saber quem se é e o que se busca, o que se quer de fato. Essa angústia existencial acarreta numa sociedade oca de sentido, volátil e contraditória. Tal forma de expressão pode ser observada em diversas áreas humanas, especialmente em sala de aula (ZATTI, 2007). Leis que promovem a desorientação do profissional, educandos/as que desconhecem limites, pais ausentes, fragilidade no sistema, incoerência nos discursos e nos currículos, entre outros aspectos, fazem das salas de aula uma incubadora de indivíduos desorientados.

O modo de vida instrumental⁵ de hoje tem esvaziado a vida de significado e ameaçado a liberdade pública (TAYLOR, 1997 apud ZATTI, 2007). Na ausência de aspiração na vida, as pessoas acabam buscando o que se relaciona ao consumo, às riquezas tangíveis. Lembra o autor (ZATTI, 2007) que a consciência de autonomia e responsabilidade coletiva, exposta pela liberdade pública, perde espaço ao individualismo e ao consumismo. Os meios de comunicação são promotores dessa realidade, ocultando significados e apontando a superficialidade como ideal de vida. A influência dos meios de massa na formação humana tem proposto uma despolitização do mundo, fazendo com que os indivíduos deixem de serem cidadãos e tornem-se exímios consumidores globalizados. A originalidade de um povo tem sido substituída por uma cultura genérica, comum. Há uma dominação silenciosa, que se utiliza de diversos canais, em que importa controlar, confundir e, miraculosamente, apresentar soluções para problemas que, não raras vezes, sequer existem - especialmente no que se refere ao consumo. Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, alerta que “toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda (1987, p. 150).

Outro aspecto que ganha destaque é a descentralização das comunidades e de estilos de vida característicos. Hábitos e relações são cada vez mais unificados. A globalização tem tornado o mundo uma aldeia. Acerca das identidades partilhadas, aponta Hall (2003):

Os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens, entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. A medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é

5 Por modo de vida instrumental entende-se a direção das diversas esferas da vida pela racionalidade instrumental, que segundo Freitag (2005, p. 168) para Habermas na racionalidade instrumental predomina o cálculo da eficácia, ou seja, os meios são ajustados aos fins.

difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2003, p. 74).

Nesse sentido, a massificação sugere a heteronomia, uma vez que os valores e padrões adotados não são originários de si ou de sua cultura (ZATTI, 2007). Esse modo de vida, além de produzir a alienação dos valores culturais, provoca o enfraquecimento da democracia, pois tende a fortalecer a desigualdade social. Segundo Vattimo (2004, apud ZATTI, *ibidem*, p. 51), “a democracia como a praticamos já não funciona. Transformou-se em um sistema que idiotiza as pessoas para criar consensos favoráveis às classes dominantes”. Complementa o autor (ZATTI, 2007) apontando que “a democracia se torna, em muitos casos, mais uma ilusão que oculta a realidade e mantém situações de privilégio, opressão, heteronomia”. Vale ressaltar que a questão em análise é como a democracia está sendo praticada.

A autonomia tem sido negada também pelo que Foucault chama de “estetização da vida” (HERMANN, 2005, p. 36) promovida pela supervalorização da fama. Uma vez mais, os meios de comunicação de massa têm grande responsabilidade quanto a isso. Redes sociais têm sido vitrines para a “autocriação do eu”, noção exposta por Richard Rorty (HERMANN, 2005, p. 36). O agir moral está a serviço do mundo estetizado. Os conceitos de aperfeiçoamento moral e de individualidade ganham significado também no campo estético, pois “a autonomia moral individual é uma autonomia moral estética” (FRÜCHTEL, 1996 apud HERMANN, 2005, p. 36). Lembra Zatti (2007, p. 51) que “as pessoas querem se tornar visíveis, o que está sendo possível pelas novas tecnologias que possibilitam expor ao público a própria vida privada. Ao se tornar visível, a vida privada se torna controlável e isso pode representar um risco à autonomia”. Ainda, a heteronomia substitui a autonomia nesse campo, pois “o fato de viver buscando a aura da fama representa heteronomia na medida em que envolve a abdicação ao viver autenticamente em nome do viver segundo um padrão estabelecido por outro” (ZATTI, 2007, p. 51). À medida que os padrões de comportamento são ditados e seguidos, as pessoas passam a ser massa e distanciam-se de sua cultura original. Assim, quanto menor a capacidade de união e dialogicidade de um povo, maior a possibilidade de dominação dos sujeitos. Conforme Freire, é por meio da manipulação que “as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam eles (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente de deixam manipular” (1987, p. 144-145).

Isso posto, observa-se que a heteronomia dos dias de hoje revela-se nas famílias, escolas e, especialmente, na sociedade que foi reconfigurada para um modelo universal graças a ação individual. Não há fronteiras espaciais ou temporais. A noção de comunidade tem sido trocada por ideais da globalização. A educação escolar tem proliferado o modelo de educação bancária exposto por

Freire. Os limites deste tempo são muitos e as cadeias que têm aprisionado os seres humanos são projetos criados pelos próprios seres humanos. A reflexão e a ação precisam ser restabelecidas de forma urgente e consciente, para tanto, a autonomia necessita ser buscada e implantada na vida humana.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui trazidas pretenderam evidenciar que o pensamento freireano é comprometido com a realização de um projeto social humanista, dialógico, libertador e, acima de tudo, ético (ZITKOSKI, 2007). É a partir da superação da heteronomia que cada ser humano tem condições de lançar-se à vida sendo sujeito transformador. A escola é fundamental para desenvolver indivíduos capazes de moverem-se e envolverem-se. Repetir conteúdos, fortalecer o autoritarismo, entre outras ações que impedem a capacidade de refletir e agir, são promotoras da massificação.

Há muito a ser feito. A educação precisa ser repensada e exige comprometimento e coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996). Diante disso, a educação não pode ser passiva diante dos fatos, governos e decisões. Se há algo que cabe à educação é também ensinar o ser humano sobre opressão e heteronomia a fim de possibilitar que o indivíduo pense certo (FREIRE, 1996) buscando compreender seu universo e, quando for necessário, reagir frente àquilo que tende a sequestrar sua subjetividade.

Para tanto, há de se investir no universo da escola, dos espaços físicos às práticas em salas de aulas, de forma a promover a criticidade, criatividade, diálogo, estética, ética, responsabilidade social e socioemocional. Desenvolver-se de modo integral é uma condição necessária a todos e todas, independente da classe social, orientação sexual, idade ou localização geográfica.

Por tudo isso, pode-se observar que a proposta educacional freireana é pautada na construção do *cidadão ativo*. Os contextos de heteronomia naturalmente se modificam. Todavia, o modo de enfrentamento proposto por Freire segue atual: garantir o direito e criar condições para que cada pessoa possa pensar por si mesma, determinar sua prática, construir sua história com determinação, liberdade e responsabilidade, consciente acerca de si e do outro; promover a democracia e a igualdade social é o maior legado que as escolas e seus/suas educadores/as podem impregnar em cada ser e no mundo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Roberto Leal FERREIRA. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. *Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire*. O engajamento ético-pedagógico o educador. Recife. 2003. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2003.

FILHO, A. L., LIMA, B. C. M. T. & GUIMARÃES, G. H. E. Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire. *Impulso*, Piracicaba, v. 23, n. 56, pp. 61-72, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 30, n.2, pp. 35-47, 2005.

MARIANI, F. & CARVALHO, A. *A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2625_1294.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MARQUES, F. F. *Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático*. 263 f. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2016.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto. *Educação para a Cidadania: a autonomia em Kant e Freire*. Erechim. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Erechim-RS, 2017.

PITANO, S. C. & NOAL, R. E. N. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: D. STRECK, G. GHIGGI, F.T. SILVEIRA, e S.C. PITANO (Eds.), *Leituras de Paulo Freire: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (pp. 111-127). Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ROCHA, M. & SALBEGO, J. Por uma educação política: Diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. In: A.L.S. FREITAS, G. GHIGGI, Gomercindo e T.I. PEREIRA (Eds.). *Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores (as)* (pp. 77-100). Passo Fundo: Méritos, 2014.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, J.J. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: F. SILVEIRA, G. GHIGGI e S.C. PITANO (Eds.), *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (284 p.) Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

_____. *Paulo Freire & a Educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CONSCIOUSNESS, FREEDOM AND AUTONOMY IN PAULO FREIRE: AN EDUCATIONAL PROJECT FOR ACTIVE CITIZENSHIP

ABSTRACT: This paper brings the theoretical influence of Paulo Freire (1921-1997) to the education for citizenship. Departing from the hypothesis of that to obtain worthy and egalitarian conditions, it is necessary for the society to be constituted by enlightened, critical and active individuals. Freire developed a pedagogical archetype, which conceives the human person in its entirety, inserted in a special, cultural and temporal context. The education is, in this sense, an action for and with the social, political and anthropologic. This, the role of education is preparing the individuals for a concrete reading of the world, understanding the relations dynamic, signalling situations of heteronomy and leading changes in the personal and collective conjuncture. Therefore, this study was constructed through bibliographic research in Freire's reference works, with emphasis on the notions of autonomy, freedom, dialogue, teaching and citizenship.

KEYWORDS: Active citizenship. Autonomy. Education. Paulo Freire.

CONCIENCIA, LIBERTAD Y AUTONOMÍA EN PAULO FREIRE: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

RESUMEN: Este artículo analiza las influencias teóricas de Paulo Freire (1921-1997) para la educación para la ciudadanía. Se parte de la hipótesis de que, para gozar de condiciones dignas e igualitarias, es necesario que la sociedad esté constituida por individuos ilustrados, críticos y activos. Freire desarrolló un arquetipo pedagógico que concibe a la persona humana en su totalidad, insertada en un contexto espacial, cultural y temporal. La educación es, en este sentido, una acción para y con lo social, político y antropológico. De esta manera, corresponde a la educación preparar a los individuos para leer el mundo de manera concreta, entendiendo la dinámica de las relaciones, señalando situaciones de heteronomía y protagonizando cambios en la coyuntura personal y colectiva. Para ello, este estudio se construyó a través de la investigación bibliográfica en obras de referencia de Freire, con énfasis en las nociones de autonomía, libertad, diálogo, docencia y ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía activa. Autonomía. Educación. Paulo Freire.