

A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação

Gomercindo Ghiggi

Resumo:

O trabalho discute a pedagogia da autoridade a serviço da liberdade. Tomando como principal a obra de Freire, destaco relações entre autoridade e liberdade; sustento refutações a regimes autoritários e licenciosos; advogo que a autoridade é instituída pelo trabalho solidário, formação permanente e capacidade de desvelamento de regimes conceituais instituídos; sistematizo reflexões acerca de referências teóricas que auxiliam na compreensão das descobertas de Freire; e exponho a teoria freireana em particular diálogo com professores em formação inicial. Das conclusões, confirmo hipóteses iniciais: autoridade é conceito com o qual Freire busca demarcação pedagógica, epistemológica, ética e política; em diálogos formativos, transgride códigos capitalistas ao ensinar solidariedade quando prestígio e domínio cultural amplo desautorizam a constituição da autoridade.

Palavras-chave:

autoridade; liberdade; Paulo Freire.

Professor do Departamento de
Fundamentos da Educação da Faculdade
de Educação - Universidade Federal
de Pelotas - UFPel
Doutor em Educação

Perspectiva. Florianópolis, v.19, n.2, p. 469-492, jul./dez.2001

1 Afirmações introdutórias

Além das *diferenças* e da condição de possibilidade que cada grupo social consegue materializar para a superação de problemas que enfrenta, vivemos limitados por desiguais oportunidades e condições histórico-sociais, o que põe à margem das conquistas humanas muitas pessoas. Ante a *exclusão* como componente histórico endógeno ao modelo instituído, questiono se a esperança é tão-só *agenda e referência* para balizar ações ou conceito que se materializa continuamente. Em atitude responsiva, advogando a favor do direito à condição ontológica à esperança, apoiada na defesa de ética e competente formação humana (cercado por incertezas diversas) e pela perspectiva da luta de classes que ainda fortemente persiste e cruza fronteiras, afirmo condições de necessidade, possibilidade e liberdade frente ao quadro atual de relações globalizadas¹. Essa é a fundamentação, ética e racional, da intervenção nos processos formativos dos homens em situação de tarefa docente.

Acentuadamente presencia-se a substituição do pensamento único do Iluminismo² por outro que também quer ser exclusivo, pela nomeada era *pós-moderna*, que, por leituras particularistas, reconhece não mais ser razoável admitir *referências*. Tendo presente a assertiva exposta, é fundamental perguntar pelo grau de legitimidade de cada um dos regimes de verdade que os humanos tomam como critério de vida, o que torna indispensável definir referências a partir do que é possível e necessário estabelecer balizas de avaliação e compromissos ante o estado vigente. De outra parte, é ponderável perguntar se a cultura moderna, iluminista em sua constituição, ajuda a questionar a si própria e ao relativismo de leituras *pós-modernas*. Seus propósitos e ideais de autonomia, liberdade e indivíduo sujeito, colaboram na reflexão do *cotidiano das pessoas*? Como enfrentar e pôr em crise atitudes conceituais e culturais hoje com *formato estabilizado*? Vivemos momentos históricos de desconstrução de imanências e transcendências,³ presenciando descartamento de finalismos e movimentos teológicos e da desagregação de ações construtivas, materiais e simbólicas. Testemunhamos, por leituras *pós-modernas*, apologias do fim da história e das ideologias, em forma de tempo pós-utópico, projetando abandonar “fantasias pubertárias”, almejando reconciliação definitiva “com o princípio da realidade”, querendo provar a “condição adulta reconhecendo a inevitabilidade do ca-

pitalismo globalizado.” Para Rouanet (2000, p. 16,) É momento em que o homem renuncia “à transcendência”, elabora a compreensão de “que a utopia era um passado perigoso (...) e inútil, porque a economia já é a utopia realizada” , acompanhada pela cultura da *seleção experimental genética*, onde técnicas seletivas estão em curso, como prometeu Platão, quando os melhores, *os habilitados pela arte da leitura e da reflexão*, devem dirigir outros *menores e incapazes*.

2 Por que Freire para pensar autoridade e liberdade em confuso quadro político e epistemológico como acima anunciado?

Freire ajuda a aprofundar a capacidade de estranhamento, auxiliando a desbanalizar o cotidiano, ante proposta anestésica da ideologia neoliberal, ao propor discursos fatalistas acerca da globalização e do mercado como *última realidade* e não como categorias históricas. Ante o quadro acima retomado, publico achados, convicções e dúvidas⁴, extraídas de recente pesquisa acerca de “Autoridade e Liberdade⁵ em Paulo Freire”.

Por primeiro, assento-me na esperança que Freire (1997 a) e Fanon (1997) carregam consigo em suas *biobibliografias*. Fanon, ao concluir a reflexão em *Condenados da Terra*, com expressão profética, anuncia a esperança: “o dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos (...). Deixemos a Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte (...), em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo”; uma Europa⁶ que assumiu a direção do mundo com “ardor, cinismo e violência”, obrigando-se a manter “um diálogo consigo mesma, um narcisismo cada vez mais obscuro (...)”, sem esquecer o mundo norte-americano a que o autor faz referência. Nós “queremos marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens”, o que torna principal criar *centros de referência e formação*: para reflexão, socialização de experiências, discussão e construção de alternativas de falas, teorizações provisórias em torno de práticas de vida e redes de solidariedade que possam dar suporte aos avanços em direção à *utopia*. Embora não se trate de *regressão ao desejo de utopias*, é fundamental trabalhar com a idéia de que há etapas e passos, imperativos a deslocamentos de ordens instituídas, admitindo que é decisivo poder contar com agentes que

ajudem a *juntar pedacinhos individuais* e reuni-los em *frentes* coletivas dispostas à mudança. Em Freire, busco forças para avançar, não apenas na análise do mundo da educação, mas para permanecer indignado enquanto *gentes* estiverem sofrendo, desgraçada, incompreensível e desnecessariamente. Tomo de Freire a inspiração e a justificativa que o levaram a escrever *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. A referência é o contexto de *sem-vergonhice* e desesperança que toma conta do Brasil: “sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a (...) luta para fazê-la melhor sem esperança (...). A esperança é necessidade ontológica (...)”FREIRE (1994, p. 10). Ana Maria Freire, contextualizando a obra citada, lembra que Jabotão foi “um espaço-tempo de aprendizagem” para Paulo Freire. A produção social de si e de seu tempo, dialeticamente, o colocavam ante “dificuldades” e “alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer. Assim, forjou-se Freire na disciplina da esperança”. É esse Freire que (re)encontrei durante esta investigação, o que me leva a conceituar a importância e a capacidade que o seu texto tem de provocar mudanças e resistências. Mas encontrei, também, um Freire que *perde*⁷ e é derrotado quando dele queremos estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, para *cientificamente* fundamentar políticas educacionais; *perde* quando se faz de seu texto leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de compreensão e análise de professores, alegando que o texto *não é científico ou filosófico*; Freire é *derrotado* através das formas como seu texto é reconstituído. Temos dificuldades de entender Freire como um conceito pedagógico e político inspirador de homens e mulheres, educadores que se dispõem a mudanças. Desse quadro de leituras perversas, afirmo: Freire demonstra que é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organização de políticas públicas de educação e relações sociais. Freire é conceito que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças. Assim encontrei Freire: que *dá o que pensar*, cujos conceitos

modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos. Um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, analistas sociais pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação. Um Freire que quer educadores reflexivos, capazes de tomar o *fazer docente* como projeto investigativo permanente, que, em confronto com outros referenciais teóricos, são capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizem e criem comportamentos a favor de mudanças na organização social. É disso que de Freire destaco a necessária retomada de conceitos como autoridade epistêmica, moral, pedagógica e política.

A autoridade epistêmica constitui-se a partir da dimensão básica da atividade pedagógica: a relação dá-se entre pessoas que *carregam* consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais primárias. A tarefa dirige-se à sistematização do capital cultural, à investigação e ao confronto permanentes com outros saberes e teorias. A autoridade moral toma como *solo* básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do homem à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade para todos, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito à *qualificação das ações* postas como necessárias no tempo presente e ao imperativo do devir que deve realizar-se. A tarefa seguinte da autoridade, *grudada* na prática cotidiana, é a geração de condições, pelos sujeitos envolvidos em formação, à disponibilização ao diálogo e à crítica para olhar o mundo para além do que há, em determinado momento histórico, de imediato e previsto, guiando movimentos humanos. A tarefa, não separada da epistêmica, é *qualificar a análise* a partir do senso comum, do mundo já produzido⁸. Com Freire, destaco que valores de uso⁹ e troca¹⁰ constituíram historicamente balizas de avaliação dos atos humanos. O conhecimento é originalmente querido porque necessário à sobrevivência e diminuição do sofrimento. Assim, o conhecimento e os objetos faziam parte da vida humana com a noção de *uso* que eram capazes de aportar às relações cotidianas. Hoje os mercados definem o valor do conhecimento e dos objetos a ele agregados. A própria produção científica Alves, (1999) é avaliada não mais pelo valor agregado à defesa da vida, mas relativamente ao número de citações em periódicos internacionais que obtém. Há, assim, valores de troca sobrepondo-se a valores de uso definindo comportamentos. Pela mesma razão, pesquisar e publicar em periódicos internacionais vale mais

que “ser professor que ensina a pensar”. Freire propõe confrontos axiológicos como tarefa da autoridade docente. A autoridade pedagógica deve garantir condições a todos à exposição do que sabem. Deve propor e ajudar a organizar ações coletivas que possibilitem trocas regradas e provoquem a produção de referências para confrontos entre comportamentos individuais e sociais. Complementarmente, a autoridade política tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade, de tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que dão origem às referências com as quais a sociedade se organiza. A elaboração de tais referências contribui para a identificação de construções culturais *evitáveis*, não pouco expostas como inevitáveis. A luta organizada e solidária, incluindo a *muscular*, como aponta Fanon, é agenda permanente para professor-autoridade. Para além dos limites da sala de aula, a autoridade política do professor manifesta-se ao traduzir conceitualmente a realidade em que vive a comunidade dos educandos ou quando ajuda a organizar ações coletivas qualificadoras da vida¹¹.

O que Freire des-autoriza? Desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela *semiformação* e pela *decadência da fala*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo pós-moderno ao decretar “que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, autorizando, assim, a “força das ideologias” (FREIRE, 2000, p. 49). Embora Freire desestruture totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinem fragmentos, desautorizando o descredenciamento de vigorosos conceitos como *classe*. Freire desautoriza o discurso crítico que interdita (em sua *fala e movimento*) e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade, guarida a quem *autoriza* a produção do contexto de desigualdade e *malvadeza* que busca hegemonzar o mundo da cultura e das relações.

Em segundo lugar, reportando-me a situações, falas, práticas, teorias e imagens com o que dialoguei durante a elaboração da investigação aqui referenciada, admitindo imprudências, ingenuidades, devaneios e o abandono de estabilidades que até então me acompanhavam, ratifico, com Freire, o *nosso* direito de sonhar com a escola alegre, a serviço da

produção de uma sociedade justa, a partir da *ética* de intervenção do educador. Pela reflexão acerca da *autoridade a serviço da liberdade* foi possível concluir que a escola não é suficiente para mudar a sociedade, mas sem ela o sonho é *fragilizado* (Freire, 1995). O cotidiano das relações pedagógicas, no *laboratório* que é a escola, pode transformar-se em fonte de produção de resistências e sinais de vida para todos. As relações autoritárias e licenciosas, identificáveis nas escolas com as quais trabalhei durante esta investigação, transformavam-se em *razões do coração* que justificavam discussões, diálogos, trocas e estudos. *Desvios político-pedagógicos*, que se ampliavam e chegavam às pessoas onde as crianças e as professoras moravam, concluiu, foram sendo superados por iniciativas e *decisões* diversas, como formação inicial e continuada,¹² patrocinadora de reflexões sobre autoridade, espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um ia fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, troca conhecimento e produção de uma escola comprometida com a história das comunidades e de todos os humanos, em especial com os que, hoje excluídos, *têm direito à felicidade*. O que me parece fundamental é demonstrar que, pelo oposto, práticas educativas geram contra-hegemonia, razão pela qual a autoridade do professor aqui é destacada e defendida, enquanto protagonista e visibilizadora de condições de possibilidade de produção do contraditório. E aí acontece, não por mágica, mas *por tarefa política*, o papel do intelectual, que é o de tomar para si o imperativo da coerência, assumindo-se diferente, portador de conhecimento diferenciado enquanto leitor e intérprete de códigos do *mundo civilizado*, companheiro, amoroso, aprendiz dos códigos do mundo *marginal* e exigente, no limite, consigo e com os que ele *forma*. Munir escolas, alunos, professores e comunidade de linguagem crítica e esperança é tarefa da autoridade docente; é caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo *querido* pelos envolvidos; é o que possibilita analisar condições sociais e materiais onde sonhos, alegrias, esperanças e desejos são gerados, acalentados, negados e roubados, habilitando-se, inclusive, à identificação dos negadores de sonhos. O sonho coletivo é tarefa a ser aninhada e produzida pela escola, onde justiça social, superação de desigualdades atreladas a sexo e raça podem ser, experimentalmente, superadas: para Mc Laren (1999, p.39), “isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades

foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado”, do qual segundo Sennett. (1999, p. 176) é imperativo proclamar: “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade (...)”, declarando imprescindível perguntar: *afinal, quem precisa de mim?*, quando a indiferença irradiada pelo modelo capitalista torna natural descartar pessoas.

3 Autoridade e liberdade: diálogos com Freire e professores em formação

Quais *regularidades* (sem enrijecer conceitos) acompanharam-me e foram produzidas durante esta pesquisa, que ajudam a avançar na compreensão do conceito de autoridade em Freire a serviço da liberdade, ao refletir a função do professor em contexto como o que vivemos, homens e mulheres, no Brasil? Em que medida constitui-se, justifica-se e legitima-se a autoridade, particularmente a docente? Conclusivamente, as bases de diálogo aparecem a seguir: com Freire, com minha própria história, com professores em formação e com teorias filosóficas, políticas e pedagógicas diversas.

Em Freire, ratifico a compreensão anunciada quando da elaboração das hipóteses que orientaram a pesquisa: a *autoridade freireana* é um conceito com o qual o autor busca demarcação pedagógica, epistemológica, ética e política. É exigente com o modelo responsável pela produção social da educação, com os sistemas de ensino e com o corpo docente em sua situação humana (vivendo num mundo desigual) e no desempenho da profissão. Freire não pode ser apresentado em *pedestal*, mas é conceito provocador de novos conceitos e comportamentos políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos.¹³ Em *diálogos formativos*, superando quiçá, na expressão de Kurz, o “pessimismo cultural reacionário e ideologia liberal progressista” (1999, p. 5), Freire transgride códigos culturais do capitalismo, quando o que ensina visa produzir solidariedades, com novas orientações simbólico-culturais, pela crítica radical a uma ordem social exaurida, com destaque a que acentua “la naturaleza misma del capitalismo que se asienta en el egoísmo” (CIRIGLIANO, 2000, p. 10). Os critérios de prestígio, boa aparência e *domínio cultural amplo*, estão desautorizados a legitimarem a autoridade, novamente em franca posição transgressiva em relação a códigos capitalistas. Freire trabalha para que a gramática da vida faça parte da cultura escolar.

Trabalha pela superação do individualismo e do critério do mercado que querem organizar a vida, fragilizando, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as pelos fracassos¹⁴ e descontextualizando-as de suas histórias e conjunturas. Trabalha pela lógica emancipatória, em que a reinvenção da vida é condição principal à liberdade.

De minha história, inseparável das fontes citadas, concluo que justificativas de refutação de atitudes autoritárias as encontro nos absurdos sofrimentos e silêncios humanos. A refutação de procedimentos e concepções licenciosas está alicerçada na própria conferência da situação em que se encontram dois terços da humanidade: as injustiças têm status de *naturais*, de verdade inexorável e imutável. O *sofrimento* produz resistências, individuais e coletivas, em forma de redes de solidariedade, instaurando processos de produção de elementos (inicialmente fragmentados) que, *ajuntados*, podem instalar contra-hegemonia. É pelo contraditório, então, que é possível *reagir* e criar alternativas ao estado social posto. O diálogo é base à instalação de processos particulares de formação exigente, contando com a complexidade inerente. A proposta de pactos de produção epistemológica, política e pedagógica é tarefa de quem, na condição de professor ou administrador da educação, encontra-se à frente de grupos sociais e programas de *formação*. A indignação e não a resignação ao status quo (colonizado e conformista, hegemônico hoje, que procura permanentemente justificar com perversidade a dominação) produz *razões de coração* que sustentam argumentações a favor do imperativo da autoridade como referência desafiadora à reflexão e ações coletivas por mudanças. Autoridade que, confirmo, agora conglomerando as fontes trazidas para este texto, institui-se pelo *trabalho solidariamente coletivo*, formação permanente e capacidade de desvelamento de *regimes conceituais* sob os quais nos movemos. Com as fontes com que dialoguei posso afirmar a importância da autoridade que provoca o outro a falar *em diálogo*, em confronto com relações instituídas.

Dos professores e professoras com quem dialoguei durante a investigação, em especial alunas/docentes vinculadas ao Curso de Pedagogia/PFPL, concluo e anuncio:

- a assunção à condição de autoridade docente justifica-se e torna-se imperativa tendo por solo a própria *base social*, a partir do que as professoras formam-se mulheres e pedagogas, e os alunos, em suas famílias e comunidades, constituem-se, segundo Freire (1997), ho-

mens e mulheres em busca da humanidade ainda distante. O contexto desenhado durante esta investigação, pela descrição, embora abreviada, da organização social, está posto e tem disposição baseada na produção social de “vida folgada para uns e apertada para muitos” (fala de pequeno agricultor): os já privilegiados detêm estrutura de formação e *estratégias de dianteira*, cujas competências garantir-lhes-ão *vantagens*, o que, por dever de coerência deve conforme Freire (1980), justificar *formação dirigida* à conscientização, dos desprivilegiados para a aquisição de competências, pessoais e coletivas, para mudar a base social onde o *estado vigente* só garante *exclusão aos excluídos*;

- afirmando com Freire, no contexto aqui desenhado encontram-se os fundamentos políticos e éticos que ajudam a sustentar a defesa do professor autoridade, constituindo-se a partir de sólida base profissional e formação moral e científica. Na justa medida em que pessoas, formadoras de pessoas, têm *qualidade* nas relações que oferecem e estabelecem, constituem-se autoridade sem valer-se de procedimentos autoritários ou licenciosos. E como as professoras que trabalharam comigo assumem-se autoridade, sem mais carecer recurso a concepções e práticas autoritárias ou licenciosas? Quando “comecei a ler os conceitos freireanos de autoridade...”, revela uma delas, ajudando a sustentar, assim, a afirmação de que Freire é um conceito político, epistemológico, pedagógico e ético com o vigor de mexer comportamentos e concepções, no mundo da vida em geral e na sala de aula, fala a partir da qual tornou-se possível problematizar a própria relação que se sustenta na *autoridade do conceito*. Dito de outra forma, Freire, assim como ajuda a problematizar, deve ser problematizado, para que a qualificação conceitual da realidade produza, no presente, materialidades capazes de revigorar projetos não pouco atingidos por *ondas fatalistas* e atuação circunstancial e *particularista*. As professoras *sentem-se seguras* sem autoritarismos e licenciosidades quando, admitindo *ignorância*, aceitam inserção em processos de formação mediante o desafio posto por *outras autoridades*. Declaram que, com o processo formativo no Curso de Pedagogia/PFPL, mudaram comportamentos pessoais e político-pedagógicos e concepções, novamente não

apenas pedagógicas, mas políticas. Passaram a sentir-se *autorizadas* à tarefa da formação humana para a vida social que tenta garantir humanidade às pessoas. Passaram a *entender e a assumir* a tarefa docente como *autorização* que recebem e conquistam para trabalhar, *formando pessoas para o mundo*. As professoras, aceitando a mediação conceitual e dialogal, assumem-se portadoras de experiências que *devem* ser socializadas, porque *escutam* outras experiências, o que as torna “gente fortificada”. Freire, aqui, é “eterno companheiro”, não apenas *conceitual*, mas “gente que gosta de gente, de dialogar com gente e de formar gente”. Desafiadas pelo diálogo *permanente*, as professoras foram tornando curricular o conhecimento cotidiano que, segundo Freire, 1977, 1978, 1980a e 1982, produziam a partir da imersão no “mundo cultural” dos alunos e das comunidades, produzindo tanto alternativas à violência pela negação à negação da cultura de origem das pessoas envolvidas quanto *lugares e tempos* político-epistemológicos sustentadores de projetos de *resistência* e vida mais *qualificada*. Impulsos (relações e falas) reprimidos de alunos passavam a ter acolhida curricular, tirando-os da clandestinidade e da invisibilidade;

- processos qualificados de formação, ao mesmo tempo que desestruturaram comportamentos e concepções das professoras, *mexem* com as escolas em seu conjunto. Sob a coordenação de autoridades docentes competentes, os programas de formação (aqui formação inicial), somados aos processos de *pesquisa-formação*, transformavam-se em “instrumentos conceituais que permitem a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, (...) de observar e problematizar as suas práticas (...), ter um olhar crítico que lhe dê uma visão (...) do jogo de forças que tem lugar no interior da instituição (...)”, pois o cotidiano em que se envolvem torna-se “invisível devido à sua familiaridade; só a atitude investigativa, capaz de pôr em questão as situações objectivas e a subjectividade que as acompanha”, pode ajudar a desvelar tais situações (AMADO: 2000, p. 70-71);

- *provocadoras conceituais* que se assumem, as professoras não se deixavam enganar pelo esvaziador e banalizante *jogo de linguagem*, assumindo-se autoridade que ajudavam a “simbolizar o mundo das crianças”;

- embora a organização de sistemas normativos siga o rigoroso jogo da hierarquização de competências, as professoras sabiam-se, no limite do instituído, portadoras de competências para dar conta da tarefa de torná-los (os sistemas) a cada dia um pouco mais inteligíveis, sem elisões culturais prévias;

- da metodologia dialógica empregada, há um destaque a ser explicitado: as professoras, ao produzirem suas memórias e autobiografias, reconstituíam experiências e localizavam situações *episódicas* ao longo de seus processos de formação como *pessoas, tornando-se professoras*, gerando representações principais à percepção de seus avanços na compreensão e fundamentação de suas práticas. De minha parte, intencionava, sim, produzir reflexões em torno da relação entre autoridade e liberdade e formação. As falas e memórias têm interdições próprias de uma cultura onde o masculino ainda é determinante. Apresentam, de outro modo, quebras em relação a modelos de produção de subjetividades, particularmente em torno de educação dos filhos e da mudança na representação da dominação masculina conforme se vê em Bourdieu (1998): “antes era natural, agora tudo deve ser conversado”, afirma uma delas, seguida por outras. Particularmente nas narrativas de professoras rurais, são recorrentes os temas “vontade de conhecer, de ter uma profissão, de vencer na vida”, não pouco pelos pais “produzidas para serem professoras: homem vai para a lavoura e mulher vai ser professora”, ideal de boa parte dos pais das professoras com as quais pesquisei. São “conselhos paternos” e modelos inspiradores de “minhas professoras” que não raro tornou essas mulheres, professoras. Com a fala de Souza e outras (1996, p. 73), das narrativas das professoras, é possível afirmar que, retornando ao seu passado, “(...) parece inevitável (...) registrar a lembrança (...) daquelas mestras que, ao lhes dedicarem ou recusarem carinho e atenção, se mostraram decisivas quanto ao tipo de relação que elas passam (...) a estabelecer com o conhecimento, consigo (...) e com as demais pessoas (...)”, particularmente falando de cultura da violência que não pouco impera nos contextos de vida por onde as escolas constituem-se. São afetos e desafetos que condicionam relações com a leitura, com os livros, com a escrita e com as próprias concepções e práticas relacionadas a poder, auto-

ridade e liberdade: “eu tive uma professora que não deixava a gente piscar o olho. Decidi, então, que eu não seria assim. E até hoje consigo respeitar meus alunos como gente que quer ser livre”, afirma uma das professoras, fitando para três outras colegas, as quais, sinalizando gestualmente, confirmam a conclusão. São memórias que, embora fragmentadas, fertilizaram e fecundam relações e aprofundamentos teóricos relativos ao tema aqui desenvolvido.

Do trajeto histórico que percorri, embora breve, sobra a conclusão recorrente de que a rejeição ao conceito de autoridade deu-se porque estiveram, historicamente, as autoridades (civis, militares, eclesiásticas ou pedagógicas) normalmente vinculadas a ações autoritárias, isto é, a rejeição que sofre o conceito está bem mais instituída à sua vinculação a posturas autoritárias de quem, em algum momento, desempenhou função pública no exercício do poder. Resultante da prática social acima anunciada, confunde-se autoridade com tirania, violência, sujeição e dominação. O expurgo do conceito e práticas derivativas deve-se a razões históricas e contingenciais e não a razões de liberdade: “abolir a autoridade significa abolir o monopólio da força e da influência; significa abolir aquele estado de coisas em virtude do qual a força social (...) se converte em instrumento do pensamento, da vontade, dos interesses d’um pequeno número de indivíduos(...)” (MALATESTA, [19--], p. 55). Assim, afirmo, por leitura marginal, a presença histórica da autoridade que se constitui por complexas relações a serviço do bem comum.

Movido por esta reflexão em torno de autoridade e liberdade, desde a forte e *aderente* presença de Freire, afirmo, com Fanon (1979, p. 193), que o “o homem colonizado quando escreve (...) deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança”, sabendo que para garanti-la e “para lhe dar densidade,¹⁵ é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate (...)”. Fanon finaliza afirmando que¹⁶ “quando se decide falar dessa coisa única na vida de um homem, que representa o fato de abrir o horizonte, de levar a luz à sua casa, de pôr em pé o indivíduo e seu povo, então é necessário colaborar muscularmente”. Aqui está posta a dimensão da luta Che Guevara, (apud Sader, 1999, p. 93) “entre aqueles que querem viver da exploração, discriminando os homens pela cor de sua pele; por sua religião, pelo dinheiro que podem ter e a luta daqueles que tratam de que todos os homens sejam iguais, de que todas as oportunidades sejam as mesmas (...)”. É o imperativo da mudança

para alterar condições de injustiça, desigualdade e exclusão, em igualdade, justiça e acesso de todos aos bens materiais e simbólicos da civilização que a modernidade desenhou. A tolerância, o respeito ao diferente, incluindo o que pensa diverso, com a necessária exposição pública de argumentos, e a organização de sínteses provisórias são tarefas da autoridade docente e dos que ainda conseguem indignar-se ante o mundo vivido.

4 Conclusão

Para a defesa da presente tese não lancei mão do *homicídio paterno* (Freire, quiçá!), para *superar a autoridade adulta* e mantê-la como conceito político e pedagógico capaz de dar conta de tarefas político-educativas solidárias e cooperativas num mundo marcado por injustiças. Admitindo que houve pais e mães que potenciaram meus vínculos sociais, declaro, da mesma forma, que cedo fui compulsoriamente emancipado da *fascinação paterna* e, assim, da autoridade, parte da minha história que, hoje, é provável, produz vazios, com o abandono prematuro da subjetividade infantil.

Ainda: lembro a certeza da dúvida, uma das poucas a me acompanhar neste trajeto, particularmente da dúvida que produzo quando leio *certezas* e vazios, ausência de orientação política e epistemológica e ambigüidades pós-modernas ou pós-críticas, o que me torna convicto de que é necessário questionar as próprias certezas que cercam as dúvidas¹⁷. O que isso produz e o que isso carrega na *prenhez* de possibilidades de propostas? A educação libertadora clássica, outrora certeza e hoje relegada à condição de *equivoco* ou *dúvida*, o que produziu? Produziu comportamentos pedagógicos e políticos novos, inclusive os que possibilitam, hoje, a produção da dúvida a seu respeito. Tentado a concluir que é necessário afirmar como positivo tão-só o que nega princípios quando negadores de valores principais à vida e que fundamentam a organização social hegemônica, enfim, uma última certeza que me acompanhou na elaboração da investigação aqui explorada, como em Kant (1983, p. 415), para quem tudo é passível de crítica: “somente o caminho crítico ainda está aberto. Se o leitor teve a solicitude e a paciência de percorrê-lo em minha companhia, pode agora julgar, caso esteja disposto a dar a sua contribuição para transformar este atalho numa estrada principal (...)”. Disponho-me à insuficiência, à crítica e à argumentação contrária incessantes, por acreditar na possibilidade de novas investigações. Acima de tudo, espero ter tido sensibilidade para captar movimentos que envolvem, no

presente, a discussão em torno da autoridade docente em tensa negação ou afirmação ante o imperativo da liberdade. Espero ter jogado minha emoção procurando sustentar racionalmente o que aqui proponho, na esperança de tê-lo feito segundo Boff, (1999, p. 99) pela via do “(...) sentimento (...), o cuidado e a comunhão com o diferente”, porque, na origem, não está o “logos, a razão e as estruturas de compreensão”, mas a percepção do mundo pelas emoções.

Notas

- 1 O conceito de *globalização* (“fábrica de perversidades” - Santos, Por uma outra globalização, 2000, p. 19) pode ser tão-só atualização da *dependência*: garantia de *participação residual* aos povos dependentes. Falando de globalização, Galbraith afirma: “nós, americanos, inventamos esse conceito (...) para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países(...)”, o que resume bem o seu caráter histórico, ao desmistificar a marca “*inevitável*” dos mandamentos econômicos de instituições internacionais. É discurso ideológico orquestrado por neo-colonialistas (sem moral para repudiarem a última mentira na qual se abrigam) cada vez mais com pretensões de dominação plena (que, por querer-se absoluto, inclui a resistência e fragiliza-se). É assim que o mundo das relações sociais aceita o jogo proposto por instituições internacionais (que têm nacionalidades!) e adota modelos de comunicação e informação de homogeneização cultural, descaracterizando, por correspondência, culturas nacionais. A autonomia das nações perde espaço e as decisões que deveriam ser públicas, porque *interessam a todos*, são privatizadas. O modelo quer *liberar* economias e comportamentos, descaracterizando posições que se mantêm relativamente autônomas e críticas, produzindo o proeminente aumento da exclusão, dos índices de desemprego e concentração da riqueza. Tomando partido desde produções sérias, que demandam aprofundado respeito às diferenças, às identidades individuais e coletivas de povos hoje dependentes, a questão que se coloca é se não estavam todos quantos, no final do século XX, pregando a *globalização do mundo*, equivocados (conscientes?) trabalhando esse conceito com o objetivo imediato de *atualizar e ampliar* a exploração e a exclusão? Será que esse processo, divulgado como irreversível e inevitável, não estará posto na esfera do *sonho* descolado do mundo real, justamente

porque seus protagonizadores perderam a capacidade de trabalhar com utopia e realidade? Diante dos efeitos catastróficos que o modelo produz, haverá algum humano no planeta, logo adiante, para defender o processo e assumir responsabilidades por seus efeitos? O Banco Mundial, principal *fiador da globalização*, obriga-se ao final do século a reconhecer (22º Relatório Anual/99) que foi durante o período de maior adesão dos países ao modelo *globalizado e neoliberal* que a pobreza aumentou em escala internacional e assustadora. Na América Latina, onde a adesão foi mais acentuada, foi também onde a pobreza mais cresceu. Na medida em que aumenta a diferença entre ricos e pobres, dentro de um mesmo país, paralela à acentuada crise ecológica, profundas mudanças na estrutura da ordem burguesa ocorrem, o que possibilitaria a sua atualização ou seu exaurimento. Ante declarações de *insuficiência* do modelo hegemônico, feitas por seus próprios responsáveis, a pergunta é, como em Freire, pela “malvadeza” do sistema: que espertezas e artimanhas são essas que produzem conceitos, indicadores de mudança e, ante resultados socialmente perversos em sua pretensa universalização, elaboram a própria crítica? Arrisco afirmar que organismos como FMI e Banco Mundial e seus bem comportados e competentes mentores (inclusos “intelectuais em retirada”. Estes, é provável, compõem a “elite intelectual que mantém uma distância enorme em relação ao resto da população, e isso dificulta o exercício de uma racionalidade local”, conforme Pondé, 2000, p. 30), podem estar afirmando: *façamos a crítica antes que façam a revolução*. A crítica ao neoliberalismo por seus próprios produtores traz consigo conteúdo intrigante: receio que chegue num momento demasiado cômodo aos modelos hegemônicos: produziram *o sistema único*, destruíram estados nacionais, com acentuada desnacionalização da economia, de modelos políticos e culturais, mediada pela declaração de que “todas as culturas são igualmente legítimas e tudo é cultural”, afirmam em uníssono os filhos mimados da sociedade da abundância (...)” (Finkelkraut, 1989, p. 132). O que mais seria necessário? Boff, afirmando a perversidade do modelo de globalização em curso, dado o seu caráter protecionista em relação a algumas economias e culturas, lembra que, apesar disso, é uma “etapa nova na história (...). Estamos superando os limites dos estados-nações e rumando para a constituição de uma única sociedade mundial que mais e mais demanda uma

direção central para as questões concernentes a todos os humanos como alimentação (...). É verdade que estamos ainda na fase da globalização competitiva oposta à globalização cooperativa (...)" (1998, p. 38). Assim, a globalização é processo entendido por segmentos sociais como de *integração natural e inevitável* da economia, facilitada e acentuada por avanços tecnológicos, propiciando possibilidades de *ganhos* a todos; por outros grupos sociais, esse projeto não passa de *jogo* de países e grupos econômicos poderosos que visam *facilitar* o ingresso de suas empresas em países e territórios ainda pouco submetidos à *exploração*. A convocação é para todos buscarem um caminho único: integração nas relações de *troca globalizadas*, sob pena de *alienação e regressão histórica* (sem admitir a endógena eliminação da maioria dos *ganhos* que, afirma-se, advirão. Parece que a condição para que países subdesenvolvidos ingressem no 1º Mundo é a exclusão de grandes camadas humanas, aquelas que não se enquadram nos padrões de produção, consumo e comportamento hegemônicos). É um mundo desenhado para subsidiar e fragmentar etnias e identidades, para, logo adiante, excluir quem não se homogeneiza, onde as diferenças devem integrar-se ao hegemônico, embora todo o discurso afirmativo em relação à importância das *identidades singulares* e a própria ação dos mercados (onde os financeiros têm autonomia cada dia maior frente ao estado e governos, gerando instabilidades sistêmicas assustadoras) para *capturar* os sentimentos das pessoas e melhor oferecer *alternativas* ao consumo individual. É desse modo que, no quadro atual da globalização, com seus avatares ou metamorfoses, o liberalismo é uma doutrina reformista, que faz concessões para amenizar o *descontentamento*, sem *entregar o comando do jogo da vida e da morte*, embora os problemas que enfrenta face a acumulação excessiva do capital.

- 2 O Iluminismo, com sua lógica, fornecia aos *iluminados* a calculabilidade do universo e das relações sociais em geral.
- 3 Para negar a *transcendência teológica*, a humanidade estaria instaurando a negação da *transcendência humana*? Negá-la, enquanto fonte e origem dos projetos de mudança do real, pretendendo enclausurar o humano nas imanências da vida, não seria tornar im-

possível a tomada de consciência das contradições vividas?

- 4 Não quero assumir a dúvida como paralisação da atividade intelectual, mas que estimula o pensamento. Enquanto exercício intelectual aliado à curiosidade, a dúvida é fonte de investigação e conhecimento sistemáticos, podendo abrandar ingenuidades e inocências. A dúvida niilista, por sua vez, esvazia conceitos fundantes às relações humanas, tal como o de realidade que, em cena com a *dúvida pela dúvida*, é passatempo teórico, subtraindo o próprio senso de realidade.
- 5 Tese de Doutorado em Educação/UFRGS - 11/2000.
- 6 Fanon (1982) fala particularmente da França, “introduzida por tudo”, para explicitar o grau de “invasão” cultural europeu. Para os países “do norte”, eurocentrismo e dominação são inseparáveis: outrora, pela produção de códigos (religiosos, econômicos, políticos e culturais) fundadores da exploração e negação do não europeu; hoje a dominação continua pela *crítica*, uma das bem comportadas alternativas ao imperativo da “colaboração muscular” (Fanon, 1979, p. 193), mesmo por *intelectuais progressistas*, ao próprio código ontem produzido. E nós, *cá embaixo, ao sul*, nos embasbacamos com tais críticas e declaramos: *temos companheiros que, lá do norte, referenciam nossas caminhadas rumo ao bem*. Afinal, assim como o humor, a crítica suaviza o ímpeto à “colaboração muscular”.
- 7 Há jogo jogado para fazer de Freire um perdedor por *não sentido* e por *desvios* diversos. Refletindo tais comportamentos, lembrei Galileu: talvez para entender rejeições sem fundamento quando, não raro, as armas com as quais uma teoria é excluída da agenda política e pedagógica são as usadas por quem, criticado, tenta decifrar o mundo. Quando lembro leituras de Freire, equivocadas, apressadas e ideologicamente mal postas, recordo que Galileu, defendendo Copérnico, afirma: “porque, Signor Ingoli, se sua sinceridade filosófica e meu velho respeito pelo senhor me permitirem dizê-lo, o senhor deveria reconhecer com toda a honestidade que Nicolau Copérnico despendeu mais anos nesses estudos difíceis do que o senhor; portanto, o senhor deveria ser mais cuidadoso e não se deixar levemente persuadir de ser capaz de pôr abaixo tal homem, em especial com o tipo de armas que o senhor usa, que estão entre as objeções mais comuns e batidas aplicadas nesse tema; (...) se o senhor o houvesse lido com

o cuidado necessário para entendê-lo adequadamente, pelo menos a dificuldade do tema (se nada mais) haveria perturbado seu espírito de oposição, e o senhor se teria refreado ou de todo absterido de dar tal passo” (in Sobel, p. 140). Os rituais de recepção do conhecimento produzido na medievalidade, que originaram os sistemas de avaliação nas Universidades, atados às estruturas clericais, eram processos em que o *cientista* era submetido a *inquisições* pelas quais buscava-se identificar possíveis assertivas heréticas.

- 8 Questiono-me em torno do complexo constructo axiológico que *dirige, por exemplo, a* elaboração deste texto; que avalia a importante mas fragmentada e desqualificada profissão docente; enfim, que define, à própria escola, padrões de comportamento que devem regular ações em sociedade.
- 9 Falo de juízos de qualidade: bom, bonito, útil etc., enquanto exigências humanas *naturais*.
- 10 Valores de troca são gerados por relações econômicas mensuráveis. Neste tempo histórico da humanidade, o critério é o dinheiro. No lugar da produção de bens e serviços, os mercados financeiros definem os rumos da economia política, onde “freqüentemente se inventam as teorias para justificar os fatos” (Malatesta, sd, p. 12).
- 11 Por razões didáticas, acima indiquei quatro dimensões da autoridade docente, ressaltando que as tarefas do educador não se dão separadamente: há um processo formativo que demanda condições pedagógicas à geração do conhecimento, referenciado por valores e projetos políticos que lhes dão sentido e totalidade.
- 12 Concluído o Curso/PFPL (Programa de Formação de Professores Leigos da FaE/UFPEl), as professoras-alunas passaram a *exigir Curso de Especialização*, pois, diziam, “queremos continuar estudando e nos encontrando.”
- 13 Freire não é *bíblia* e não pode ser dogmatizado, nem colocado sob crítica uniforme, sob pena de negar o movimento que ele sempre adensou ao seu pensamento. Reconhecer em Freire, embora com insuficiente explicitação (cada tempo com seu tempo!), o questionamento à cultura clássico-erudita, origem do próprio con-

ceito de multiculturalismo, é ato de ponderação mínima que repõe condições de diálogo reduzidas. Repito: embora insuficiente (dada a própria capacidade de movimento do modelo hegemônico), negar o papel da teoria crítica e de seus protagonizadores, banalizando conceitos com os quais constroem-se as próprias bases da *desconstrução*, é atitude político-epistemológica imponderável.

- 14 O fracasso deve ser compreendido em contextos interrogativos mais amplos: será que é devido à falta de firmeza das autoridades pedagógicas, à incapacidade da democracia de tolerar diferenças ou à ausência de uma democracia econômica e política capaz de dar conta da vida humana inteira?
- 15 Assumindo, em particular, a própria *densidade da escuta* (nota minha).
- 16 Para alguns de forma iluminista demais; não para os que na *carne* sentem o imperativo ético da solidariedade e da necessária *libertação*, esvaziando o caráter reducionista do iluminismo.
- 17 Ao alocar este texto no campo da Filosofia, particularmente da Filosofia da Educação, lembro: a filosofia (Caldera, 1996, p. 72), que “foi sempre uma forma de entender e, em alguns casos, de tratar de transformar a realidade, a partir da própria exigência vital, do próprio mundo e do próprio tempo”, tem, aos filósofos, uma exigência “particularmente premente ante aos problemas da época e às demandas da realidade que nos exigem (...) ser, mais do que exegetas e glosadores, protagonistas da aventura teórica de nosso tempo”; filosofia que tem com Marx (1986, p. 128) a explicitação do compromisso revolucionário: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo(...), o que importa é transformá-lo”; filosofia que (Marzá, 1993, p. 9), recordando Habermas, tem o encargo de manter desperto “um determinado sentido de humanidade”; filosofia que, desautorizando conceitos (quando absolutos) como *Coruja de Minerva, mãe das ciências e uma ciência tal que sem a qual o mundo fica tal e qual*, é tarefa distintamente humana; filosofia que ao reivindicar clareza admite deixar dúvidas ante a intrincada e nebulosa situação em que se encontra o mundo. Assim, ante a complexidade da natureza humana e a luta pelo conhecimento do mundo, declaro que não quero ser filósofo consoante convenções conceituais ocidentalizadas, não raro com status de voz da verdade que paira sobre

outros mortais e demais ciências. Quero tão-só pensar a educação, produzir ferramentas (fontes dialógicas) e trabalhar para que as leis do coração não se aviltem, colaborando para que o milagre da reciprocidade pela ação solidariamente coletiva se realize a cada dia um pouco mais. Está posta a tarefa da filosofia: pensar o presente, com as referências do passado e ontologicamente convocar humanos a serem o que são, humanos, para não passar a vida justificando a própria incompetência. No que tange ao objeto de análise que aqui busco, compactuo com a reflexão de Chauí para demarcar o compromisso filosófico: “a Filosofia não é um conjunto de idéias (...) que possamos aprender automaticamente, não é um passeio turístico pelas paisagens intelectuais, mas uma decisão (...) orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a Filosofia e suscita filosofias” (1999b, p. 90). O questionamento principal (Ricoeur, 1975, p. 46), pela filosofia que consegue “conjuguar o poder soberano de decidir, que é o do Estado, com o poder arbitrário de escolher que é o princípio próprio de cada indivíduo”, torna imperativo perguntar pelo “ato fundado que engendra ao mesmo tempo a comunidade e a liberdade individual” (id, p. 47). Para o autor, o sentido do Estado (“se é que ele tem algum”) “é assegurar a coincidência do querer comum e da liberdade subjectiva(...)” (id, p. 52), reflexão com a qual se constróem condições para avaliar concepções filosóficas incapazes de dar sentido à “existência política do homem: trata-se de filosofias da interioridade, centradas sobre os aspectos puramente psicológicos da escolha(...)” (id, p. 54-5). A filosofia que ajuda os homens a pensarem o seu tempo não é a fatalista (querendo nos fazer crer que nada podemos) e nem a que “superestima a vontade do sujeito histórico, individual ou coletivo, os indivíduos ou as classes sociais ou as que negam o papel dos sentimentos, o valor dos valores éticos (...)” (FREIRE, 2000, p. 94).

Referências

- ALVES, Rubem. Professor não vale nada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 set. 1999. Caderno Especial,
AMADO, João da Silva. *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores II. S.A, 2000. (Coleção Cadernos CRIAP, 9)

- BOFF, Leonardo. *O despertar da águia*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris: Seuil, 1998.
- CALDERA, Alejandro S. *Os dilemas da democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999b.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. Reflexiones del viejo profesor. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO*, Pelotas, v. 4, p.7-17, jan/jun 2000.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Frantz. *Pour la révolution africainne*. Paris: François Maspero, 1982.
- FINKIELKRAUT, Alin. *A derrota do pensamento*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. “*Mudar é difícil, mas é possível.*” Recife: SESI/CNI, 1997a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores, v. I).
- KURZ, Robert. O tédio mortal da modernidade. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 28 nov.1999. Mais!

- MALATESTA, Enrico. *A anarquia*. 2 ed. Lisboa: Typ. Moderna, [19...]
- MARZÁ, Domingo García. *Teoría de la democracia*. Valência: NAU llibres, 1993.
- MARX, K. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.
- MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Tradução. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PONDÉ, Luiz F. A construção das teorias. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 maio, 2000. Mais!
- RICOEUR, Paul. A filosofia e a política perante a questão da liberdade. In: MARCUSE, Herbert et L. *Liberdade e ordem social: texto integral das conferências e debates dos XXII Encontros Internacionais de Genebra*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1975.
- ROUANET, Sérgio P. A morte e o renascimento das utopias. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 junh. 2000. Mais!
- SADER, Emir. *Sem perder a ternura: pequeno livro de pensamentos de Che Guevara*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SOBEL, Dava. *A Filha de Galileu: um relato biográfico de ciência, fé e amor*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- SOUZA, Cyntia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, Maio 1996.

Abstract:

The article discusses the pedagogy of authority as submitted to freedom. Taking Paulo Freire's work as reference I stress the relationship between authority and freedom; I support arguments against authoritarian and licentious regimes; I propose that authority is built up by solidarity, continuing education and capacity to expose conceptual regimes; I put forth some thoughts concerning theoretical references that might help to understand Freire's findings; and I expose Freirean theory in a special dialogue with those teachers who are in the beginning of their formation process. From the conclusions it is possible to confirm the initial hypothesis: it is through the concept of authority that Freire searches pedagogical, epistemological, ethical and political delimitation; through formative dialogues he transposes capitalist codes teaching solidarity when prestige and cultural domination promote the disempowerment of authority.

Keywords:

authority; freedom; Paulo Freire

Resumen:

En este trabajo se discute la pedagogía de la autoridad puesta al servicio de la libertad. Tomando como referencia principal la obra de Paulo Freire, destaco las relaciones entre la autoridad y la libertad; sostengo impugnaciones a los regímenes autoritarios y abusivos; defiendo que la autoridad es instituida por el trabajo solidario, por la formación permanente y la capacidad de desvendar de los regímenes conceptuales instituidos; sistematizo reflexiones acerca de las referencias teóricas que auxilian la comprensión de los descubrimientos de Freire; y expongo la teoría freireana en un particular diálogo con profesores en formación. De las conclusiones, confirmo hipótesis iniciales: la autoridad es el concepto con el cual Freire busca delimitación pedagógica, epistemológica, ética y política; en diálogos formativos, transgride códigos capitalistas al enseñar la solidaridad cuando la amplitud del prestigio y del dominio cultural desautorizan la constitución de la autoridad.

Palabras clave:

autoridad; libertad; Paulo Freire.

UFPel
Rua Alberto Rosa, 154
96010-770 - Pelotas /RS
ghiggi@ufpel.tche.br

Recebido em:20/10/2000
Aprovado em:09/01/2001