



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**CRÍTICA DA EDUCAÇÃO INDECISA:
A PROPÓSITO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE**

**CRITIQUE OF UNDECIDED EDUCATION: THE PEDAGOGY OF FREEDOM BY
PAULO FREIRE**

LIMA, Licínio C.

PhD em Educação

Professor Catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação e Pesquisador do
CIEd, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal

e-mail: llima@ie.uminho.pt



Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011
EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

O autor propõe neste artigo, como possível pista de leitura do último livro publicado em 1997 por Paulo Freire - *Pedagogia da Autonomia* -, e também como possível eixo temático central ao pensamento do autor, a ideia de que a sua obra pode, globalmente, ser interpretada como uma crítica veemente à *educação indecisa*. Neste sentido, o livro *Pedagogia da Autonomia* bem poderia ter sido intitulado *Pedagogia da Decisão*, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e colectiva, por parte de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua própria autonomia. Uma pedagogia da decisão exige, segundo Freire, a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico: aprender democracia pela prática da participação na decisão. Ao contrário, a não participação no processo de tomada de decisões em educação, a passividade e acomodação, o medo da liberdade, são elementos típicos da alienação dos professores e dos alunos, contra a concepção de Freire de educação como prática da liberdade.

Palavras chave: educação democrática; pedagogia da decisão; participação para a autonomia.

ABSTRACT

In this paper the author proposes as a possible key for the interpretation of the last book published by Paulo Freire in 1997 – Pedagogy of Freedom -, and also as a central theme of his thought, the idea that his work can be globally interpreted as a strong critique against an undecided education. Accordingly, the book Pedagogy of Freedom could have been titled as Pedagogy of Decision, discussing the necessary knowledge dimensions to the practice of education as an individual and collective process of deliberation by educators and learners, towards their own autonomy. The pedagogy of decision, according to Freire, demands a democratic practice of decision-making, not only as a political process of democratization of educational powers but also as a pedagogical process: learning democracy through the practice of participation in the decision-making. On the contrary, there are typical elements of alienation of teachers and pupils, against Freire's conception of education as a practice of freedom: no participation in the decision-making process in education, passivity and accommodation and the fear of freedom.

Keywords: *democratic education; pedagogy of decision; participation for autonomy.*





1. INTRODUÇÃO

De cada vez que retorno à obra de Paulo Freire, encontro novos fios de leitura possíveis, os quais permitem o estabelecimento de pontes, ou articulações, entre os seus escritos, o reconhecimento de tópicos e argumentos que parecem marcar, transversalmente e estruturalmente, o seu pensamento.

A releitura do último livro que publicou em vida - *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa* (FREIRE, 1997) -, especialmente o seu capítulo terceiro, intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, *revelou-me*, desta vez com maior clareza, a importância da crítica de Freire àquilo que aqui designarei de *educação indecisa*, bem como a correspondente centralidade da sua defesa de uma educação *para a (e como)* prática da decisão.

O que quero propor, enquanto pista de leitura desse capítulo, mas também como possível eixo temático central ao pensamento do autor, é a ideia de que a sua obra pode, globalmente, ser interpretada como uma crítica veemente à *educação indecisa*. Neste sentido, o livro *Pedagogia da Autonomia* bem poderia ter sido intitulado *Pedagogia da Decisão*, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e colectiva, de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua autonomia. Uma pedagogia da decisão exige, segundo Freire, a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico, aprendendo a democracia pela prática da participação na decisão, como defendeu em *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994, p. 117), exactamente por admitir que “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997, p. 119).

Com efeito, em *Pedagogia da Autonomia* Freire procede a uma “retomada de problemas” que o haviam ocupado ao longo das três décadas anteriores, razão pela qual creio que uma leitura insular desta obra, embora sendo possível e, até, não lhe retirando impacto, será porém incapaz de aceder aos níveis mais profundos e elaborados da sua construção. O livrinho aparentemente simples e acessível que, na verdade, nunca deixa de ser, transfigura-se





aos olhos de quem conhece Freire na sua plenitude intelectual e na sua sofisticação argumentativa, parecendo encerrar uma dupla condição: a de introdução à reflexão crítica sobre o acto de ensinar, numa “linguagem acessível e didática” (nas palavras do seu discípulo Moacir Gadotti), mas também a de síntese, revisitação e recontextualização de alguns dos tópicos centrais à obra escrita que edificou desde a década de 1960. Certamente desde a sua *Educação como Prática da Liberdade*, cuja primeira versão, em edição de autor, data de 1959 (só integralmente publicada em 2001, já após a sua morte – cf. FREIRE, 2001a), onde seminalmente fez depender a aprendizagem da democracia das práticas de participação enquanto acto de “ingerência”, e por isso de “emersão”, considerando os possíveis contributos da educação, especialmente através de experiências de debate e de análise dos problemas com vista à “verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 92-93). No mesmo sentido, no seu livro clássico, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1999), afirmou-se adepto da “organização verdadeira” e de uma concepção de democracia radical assente na participação como “ingerência” nos processos de decisão, razão pela qual desferiu violentas críticas às teorias elitistas e procedimentalistas da democracia. Em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1975), não poupou das suas críticas as lideranças de tipo dirigista e vanguardista, bem como todas as formas de “domesticação” (a conquista, o *slogan*, a propaganda...) e todo o tipo de organizações burocráticas e oligárquicas (ver, a este propósito, as interpretações que apresentei em LIMA, 2005; 2009).

2. NÃO DECISÃO, HETERONOMIA, ALIENAÇÃO

A *educação indecisa*, ou seja, a educação a que falta a decisão ou deliberação dos actores educativos e a sua acção, seja por omissão destes, seja por força da acção de actores outros, mais poderosos, que assim são capazes de remeter os primeiros para o quadro opressivo de uma educação heterónoma, regulada por outrem, revela-se uma educação subordinada e, frequentemente, alienada. A própria centralização política e administrativa da educação retira aos actores educativos, em contextos específicos de acção, a legitimidade de tomar decisões autónomas e a possibilidade de adoptar formas de auto-governo. Ora, no limite, uma educação heterónoma e indecisa inviabiliza uma educação para a democracia e





para a participação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de decisões substantivas e eticamente responsáveis.

A não decisão e a inação, a passividade e a acomodação, o imobilismo e a irresolução representam obstáculos incontornáveis a uma concepção crítica, problematizadora e libertadora de educação, como é a de Freire, pois é impossível educar e ensinar sem deliberar sobre múltiplos aspectos de ordem político-educativa, ético-moral, afectivo-comunicativa, pedagógico-didáctica. Ensinar é, portanto, necessariamente tomar decisões, tanto individualmente quanto com outros profissionais e, em certos casos, também mesmo com a comunidade, os alunos e suas famílias. Não é, por isso mesmo, um acto puramente técnico, desligado da política e da ideologia. Assim, a pedagogia da autonomia é, sem dúvida, uma pedagogia da decisão. A capacidade de deliberar, designadamente por parte de educadoras e professores, é inerente à acção de formar, à criação de oportunidades educativas, à possibilidade de transitar da heteronomia para a autonomia (ver LIMA, 2009, p. 91). Um professor imobilizado e permanentemente indeciso, eventualmente imerso numa ideologia fatalista, revela-se uma contradição nos termos; é um educador *indecisivo*, isto é, que não é capaz de decidir e de se decidir a arriscar-se e a romper, a optar a favor ou contra alguma coisa, restando-lhe uma posição ambígua, dúbia, hesitante. Daqui releva um estatuto indefinido, pouco nítido, vago, “acinzentado” ou pretensamente “imparcial”, como dizia Freire, resultando numa educação velada, de sombras, ou seja, em ideologia ocultadora capaz de “penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna *míopes*” (FREIRE, 1997, p. 142).

É difícil, em tais condições, educar para a liberdade, na ausência de práticas de liberdade de educadores e de educandos e, pelo contrário, é mais plausível encontrá-los subordinados pelas prescrições de outros, paralisados na acção de pensar e buscar novas possibilidades, esmagados por rituais de obediência cega, por injunções pedagógicas estranhas ou por tecnicismos didácticos alienantes. Em certo sentido, é mesmo mais plausível encontrá-los numa situação próxima da de “oprimidos”, segundo a conceptualização de Freire (1999: 35), sem voz, “castrados no seu poder de criar e de recriar, no seu poder de transformar o mundo”. Daqui pode resultar o “medo da liberdade”, referido logo nas primeiras palavras da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1999, p. 23), certamente congruente com a “educação





bancária”, com a *anestesia* e a *inibição* da capacidade transformadora, da *reflexão crítica* e do *desvelamento da realidade*, mas incongruente com uma “educação problematizadora” que busca a “*imersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (*Id.*, *ibid.*: 70).

O “medo da liberdade”, que Freire associa à “imersão” na realidade, ao fatalismo e à “desproblematização” do futuro, descrendo nas possibilidades de mudança, é afinal correlativo do “medo de existir”, segundo a definição do filósofo português José Gil. Na sua crítica contundente “da vocação lusitana para o não acontecimento” (GIL, 2005, p. 85), o autor critica igualmente a “não-inscrição”, a não decisão, a irresponsabilidade e a infantilização resultantes de uma educação autoritária:

A não-inscrição não data de agora, é um velho hábito que vem sobretudo da recusa imposta ao indivíduo de se inscrever. Porque inscrever implica acção, afirmação, decisão com as quais o indivíduo conquista autonomia e sentido para a sua existência. Foi o salazarismo que nos ensinou a irresponsabilidade – reduzindo-nos a crianças, crianças grandes, adultos infantilizados (*Id.*, *ibid.*: 17).

Em Freire, como em Gil, não obstante as diferenças do olhar, do tempo e dos argumentos, é a educação *do* e *como* “regime do medo” que *esmaga* e torna os sujeitos acomodados, *medrosos*, *incapazes* de decidir e de agir. A aquiescência e, quando muito, a resistência passiva, são o resultado do programa de condicionamento e do processo de “invasão cultural” de uma educação mutilada da liberdade e, simultaneamente, o cerne de uma pedagogia autoritária; quaisquer que sejam os ideais aparentemente democráticos e humanistas que afirma perseguir e os objectivos de modernização económica e gerencial, de competitividade e de “qualificação”, ou “capacitação”, típicos do que venho designando de “mão direita da educação ao longo da vida” (LIMA, 2007). Em ambos os autores se regista, curiosamente, o recurso à metáfora do *nevoeiro*. Em Freire (1997, p. 142) para significar a ocultação da verdade pela ideologia (na acepção marxiana de falsa consciência):





O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria *miopia* que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra.

Com Gil (2005, p. 18-19), remetendo para a consciência “fragmentada”, aquietada e muda, embrenhada na bruma:

E se tudo se desenrola sem que os conflitos rebentem, sem que as consciências gritem, é porque tudo entra na impunidade do tempo - como se o tempo trouxesse, *imediatamente*, no presente, o esquecimento do que está à vista, presente. Como é isto possível? É possível porque as consciências vivem no *nevoeiro*.

A *educação indecisa* é, portanto, uma educação *enevoada*, que mascara ou ignora a sua “politicidade” e o seu carácter necessariamente “directivo”, nos termos propostos por Freire, isto é, que denega a “qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra” (Freire, 1997, p. 78). Pelo contrário, como observou István Mészáros (1975, p. 289-290), “transcender positivamente a alienação constitui, em última análise, uma tarefa educativa”, tarefa que, por isso, não coincide apenas com “interiorização”, “adaptação” e “estabilização” visando a produção de “habilidades” economicamente valorizáveis e a formação de quadros e de métodos orientados para o controlo político (*Id., ibid.*: 303). É por essa razão que, segundo Freire (1997, p. 108-110), o educador tem o direito e o dever de decidir, de não se omitir, de se comprometer:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções* (*Id., ibid.*: 110).

Isso não acarreta uma concepção demiúrgica e puramente voluntarista do papel dos educadores, indiferentes aos obstáculos à mudança e às práticas autónomas de decisão, até pelo facto de a educação ter limites e *não poder tudo*, não obstante o renovado pedagogismo de raiz económica e gerencial que hoje se revela dominante ou, como afirmou Basil Bernstein





(2001), a emergência de uma “sociedade totalmente pedagogizada”. Contudo, afirma Freire (*Ibid.*: 126),

se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodução da ideologia dominante.

É no quadro desta tensão que será possível engendrar alternativas, embora acarretando sempre certos riscos, pois para o autor “Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (*Ibid.*: 104). Como Freire concebe a educação enquanto política cultural, *lato sensu* entendida, ou seja, como “forma de intervenção no mundo” (*Ibid.*: 88), uma atitude permanente de constatação e de acomodação, típica de espectador, não deixará de representar uma opção política e axiológica: a opção por *decidir não decidir* autonomamente e conscientemente, por alienar a “responsabilidade ética” na docência, por preferir a “não-inscrição”, por escolher a “neutralidade insossa”, por simplesmente “lavar as mãos”. Um verdadeiro programa político, como se pode concluir, mesmo quando dissimulado sob a capa da neutralidade ou, ingenuamente, do respeito pela normatividade ou pela mera conformidade face a prescrições heterónomas.

3. A TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES

Ao invés, o autor entende que “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (*Ibid.*: 122), não apenas do ponto de vista político mais geral, mas nele incluindo a “retidão ética”, a “força moral”, a “competência profissional” e a “autoridade” do professor. Contrariando abertamente as representações conservadoras e os respectivos ataques dirigidos às pedagogias que, pejorativamente, vêm nos últimos anos sendo apelidadas de “românticas” e “progressistas”, Freire não vê contradição entre uma escola simultaneamente “séria” e “alegre”, entre o “ensino dos conteúdos” e a “formação ética dos educandos”, entre “liberdade” e “autoridade”.

No que concerne à seriedade, à alegria e à afectividade na escola, o autor é claro, recusando qualquer tipo de incompatibilidade. De resto, para ele “ensinar exige querer bem aos educandos” e “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica,





domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (*Ibid.*: 161).

Com efeito, a escola antiga e a velha pedagogia, recentemente elogiadas por vários sectores que, de resto, já não chegaram a conhecê-las em toda a sua plenitude, fizeram frequentemente evacuar das práticas educativas toda a réstia de alegria juvenil, substituindo-a pela opressão, pela rotina e pelo aborrecimento, tal como foi criticamente registado, por vezes em termos duríssimos, por inúmeros autores. Lembro, a este propósito, o escritor vienense Stefan Zweig (2005, p. 43), que escreveu: “Não me consigo lembrar de alguma vez me ter sentido *alegre* ou *ditoso* no meio daquela actividade escolar monótona, sem coração e sem espírito (...) o único momento de felicidade realmente libertadora que devo agradecer à escola foi o dia em que fechei para sempre a sua porta atrás de mim”. E para quem, de uma escola dos finais do século XIX, pretenda recuar aos colégios dos padres-mestres, por exemplo no Brasil de meados do século XVI, poderá encontrar várias descrições esclarecedoras desse fundo rigorista e violento que tomou conta da educação durante séculos, através de “escolas-campos de batalha”, onde a vara marcava o compasso das práticas de emulação entre os alunos, consoante o estudo de Gilberto Freyre (1936, p. 87-116), em *Sobrados e Mucambos*.

Quanto à competência profissional, Freire entende que a formação é um dever indeclinável do professor e que a incompetência só pode desqualificá-lo: “O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (*Ibid.*: 103).

Relativamente ao estudo, trinta anos antes, então exilado no Chile, Freire tinha escrito, a propósito da organização de uma bibliografia para um seminário internacional, um pequeno, mas notável, texto intitulado “Considerações em torno do ato de estudar”. Aí defendeu que estudar é difícil e exige disciplina e esforço, mas, simultaneamente, que exige a liberdade do estudante, o seu *enfrentamento* político e ideológico com os autores, os textos e seus contextos, uma vez que “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2001b, p. 13). Também aqui, decidir *o que* se lê, e *como* se lê, se revela uma tarefa central, demandando uma atitude activa e responsável, não de objecto, mas antes de sujeito que não aceita “alienar-se ao texto”. Por tudo isso, concluiu o autor (*Ibid.*: 10):





Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

Isto é, precisamente, o que a *educação bancária* não estimula. Pelo contrário, a sua tónica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua *disciplina* é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

A defesa da “indispensável disciplina” é, em Freire, assumida enquanto elemento constituinte da “autoridade democrática”, sendo esta que lhe confere o carácter de “boa disciplina”. Se a autoridade democrática “recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina” (FREIRE, 1997, p. 105). Uma vez mais deparamos com a perspectiva dialéctica de Freire, ao defender que *autoridade e liberdade* são indispensáveis à prática educativa; a autoridade sem liberdade tende a ser transformada em *autoritarismo*, ao passo que a liberdade, à margem da autoridade, pode vir a resultar em *licenciosidade*:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (*Ibid.*: 122).

A autoridade docente democrática exige, nesta perspectiva, liberdade, segurança, competência profissional e generosidade, capacidade de decisão, pois “Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir” (*Ibid.*: 120). A autonomia, portanto, implica decisão, liberdade, autoridade e responsabilidade:

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





Uma *educação indecisa*, seja enquanto prática impotente para tomar decisões, arriscar ou romper, seja como prática pretensamente neutral, indefinida ou “acinzentada”, afirma-se como uma educação despolitizada e subordinada à heteronomia. Em contradição plena com a educação democrática e com a pedagogia da decisão e da autonomia que a obra de Paulo Freire propõe, alicerçada na ideia simples e aparentemente óbvia, mas com grande repercussão teórica e prática, de que como seres humanos somos *condicionados*, mas não *determinados*, única condição que, verdadeiramente, permite problematizar o presente e o futuro, desnaturalizando-os, bem como atribuir protagonismo e responsabilidade à autonomia e à decisão. Autonomia e capacidade de decisão que, em última análise, embora em graus variados e proporcionais de responsabilidade, implicam desde logo os próprios educandos, uma vez que, como entre outros observou Mészáros (1975, p. 189), nós não podemos ser educados sem a nossa participação activa no processo. Esta é a razão pela qual uma concepção problematizadora de educação, segundo Paulo Freire, parte exactamente da proposição de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1999, p. 68). Aqui reside o cerne da ruptura com a verticalidade da “educação bancária”, que tanto criticou, de forma a poder edificar uma *educação como prática da liberdade*, através de uma pedagogia da autonomia e da decisão.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. Das Pedagogias aos Conhecimentos. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 15, 2001, p. 9-17.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.





_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.** 9ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos. Decadência do Patriarchado Rural no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GIL, José. **Portugal, Hoje. O Medo de Existir.** Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

LIMA, Licínio C. La Gestión Educativa Universitaria. In: CASALI, Alípio; LIMA, Licínio; NUÑEZ, Carlos; SAUL, Ana Maria. **Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa.** Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2005, p. 139-152.

_____. **Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Marx's Theory of Alienation.** Londres: Merlin Press, 1975.

ZWEIG, Stefan. **O Mundo de Ontem. Recordações de um Europeu.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2005.

