

Enunciados de liberdade: colocando em suspenso as metanarrativas humanistas de autonomia e emancipação¹

Bárbara Hees Garré

barbaragarre@gmail.com - FURG

Paula Corrêa Henning

paula.henning@ig.com.br - FURG

Resumo

O presente artigo integra uma dissertação que tem como proposta de pesquisa analisar alguns enunciados de humanismo, poder e liberdade que produzem o campo da Educação em Ciências e da Pedagogia, na perspectiva freireana. O objetivo pretendido refere-se à problematização de alguns discursos educacionais recorrentes na atualidade, especialmente os narrados pela Pedagogia Humanista Libertadora de Paulo Freire, nas seguintes obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. A escolha do *corpus* discursivo situa-se no entendimento de que Paulo Freire é um autor muito potente no campo da Educação, sendo referência básica nos Planos de Ensino e nos Currículos dos cursos que formam professores na área da Educação em Ciências. Este artigo debruça-se a analisar o conceito de liberdade em Paulo Freire. Pensa-se numa liberdade provisória que só se torna possível enquanto movimento de pequenas revoltas diárias, movimento de resistências, uma liberdade em exercício. Opera-se, principalmente, com o referencial teórico de Michel Foucault na tentativa de lançar outras possibilidades para entender as relações de poder e os atravessamentos que vão produzindo e constituindo a Educação. Olha-se para a Pedagogia como um campo de saber que produz algumas verdades, produzindo uma forma de fazer e pensar a Educação. O caminho metodológico da pesquisa opera com algumas ferramentas foucaultianas das diferentes fases – arqueológica, genealógica e ética – para fazer análise do discurso, visualizando as ferramentas de enunciado, poder e liberdade. Com estas ferramentas, coloca-se em suspenso as máximas freireanas que pregam uma liberdade irrestrita e um pleno desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Pedagogia. Autonomia. Práticas de Liberdade. Michel Foucault.

Liberty enunciations:

questioning emancipation and autonomy humanist metanarratives

Abstract

The present paper is part of a dissertation whose research proposal is analyzing, some humanism, power and liberty enunciates produce the field of Education in Sciences and Pedagogy in Freire's perspective. The objective concerns the problematization of some educational discourses recurrent nowadays, especially those narrated by Paulo Freire's Liberation Humanist Pedagogy in the following books: *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy*. The choice of the discursive *corpus* lays on the understanding that Paulo Freire is a very powerful author in the Educational field, being a fundamental reference in the Teaching Plans and Curriculums of teacher training courses in the Sciences Education field. This paper is meant to analyze the concept of liberty in Paulo Freire. We think about a provisory liberty that only becomes possible as a movement of small daily rebellions, resistance movements, and an acting liberty. We mainly employ Michael Foucault's theoretical references in a tentative of launching other possibilities

of understanding the power relations and the crossings that have been producing and forming education. You look at education as a field of knowledge that produces some truths, producing a way of thinking and doing education. The methodological track of the research is operated with some of Foucault's tools, of the different archeological, genealogical and ethical phases in order to make the discourse analysis, visualizing the enunciative, power and liberty tools. With these tools we question Freire's aphorisms which preach unrestricted liberty and full autonomy development.

Key words: Pedagogy. Autonomy. Liberty Practices. Michel Foucault.

Introdução

Nossa proposta, neste artigo, é problematizar alguns emblemas da Pedagogia Humanista e Libertadora de Paulo Freire, emblemas estes que tratam sobre a liberdade como emancipação dos oprimidos. Aqui, colocamos em análise alguns enunciados que versam sobre a temática da liberdade em duas obras de Paulo Freire que compõem o *corpus* discursivo deste trabalho: *Pedagogia do Oprimido*² e *Pedagogia da Autonomia*³. Escolhemos as referidas obras por entendê-las como potencializadoras do campo educacional. Tal entendimento confirma-se ao olharmos os Currículos e Planos de Ensino de cursos que formam professores no Brasil e constatarmos que estas obras são recorrentemente citadas, constituindo-se como referências básicas de cursos como Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia. Esta hegemonia no campo da Educação nos provoca a pensar na potência de tais ditos: o que faz com que Paulo Freire seja um dos autores mais indicados na bibliografia básica dos planos de ensino analisados? Por que este é o autor mais lembrado ao tratar da Educação nas licenciaturas do Ensino de Ciências? Enfim, qual a potência da Pedagogia Freireana na formação de professores na área da Educação em Ciências?

Provocadas por tais questionamentos, analisaremos aqui alguns enunciados que tratam desta consigna tão cara à Educação: a liberdade. Nossa provocação situa-se no entendimento de que é possível, sim, pensarmos numa liberdade, mas não numa liberdade irrestrita, salvadora e emancipatória, pensamos em práticas de liberdade, como nos propõe Michel Foucault (2006), as quais serão tratadas no interior deste texto.

Ao iniciarmos as primeiras escritas deste artigo, pensando nos conceitos de autonomia, libertação e emancipação, encontramos, nas palavras de Jorge Larrosa (2000), algo que nos dispara o pensamento, nos provocando a refletir quanto à liberdade. Talvez o desafio de pensar a liberdade, abandonando todas as convicções e as ideias já consolidadas seja complexo demais. Aceitamos o convite de Larrosa, e provocaremos o leitor, ao longo deste texto, a olhar de outra forma a liberdade, não

como uma liberação total, mas como um movimento micro, de pequenas revoltas diárias.

Talvez a liberdade, ou esse sentimento insuportável que faz com que, às vezes, nos venha à boca a palavra liberdade, ou esse querer viver que às vezes chamamos de liberdade, ou esse gozo de sentir-se livre, talvez isso não saibamos muito bem o que é, mas às vezes sentimos intensamente como carência, ou como desejo ardente, ou como alegria, talvez isso possa continuar sendo algo que dá o que pensar, ainda que para isso tenhamos que libertar primeiro o nosso pensamento de todas as idéias que nos dão de liberdade já pensada e, portanto, impensável (LARROSA, 2000, p. 334).

Aqui operamos com algumas ferramentas foucaultianas que nos ajudam a suspeitar da bandeira freireana de libertação. Nesse movimento, entendemos que uma libertação total, como a grande revolução do mundo é uma forma de *fabular a liberdade*. Nas palavras de Larrosa (2005, p. 82): “O que eu vou fazer, então, não é outra coisa que me inscrever nessa tradição fabuladora, não com o fim de criticar as fábulas da liberdade, mas com o objetivo de continuar fabulando a liberdade criticamente”. Na ordem da Pedagogia Freireana há a ideia de uma libertação da condição de oprimido pela via do diálogo, da comunhão, da união de “todos” pela salvação do mundo. Nosso trabalho será colocar em suspenso estas metanarrativas humanistas que pregam a liberdade e a autonomia através de uma educação dialógica que esclarece e emancipa os indivíduos. Assim, gostaríamos de lançar outros olhares e possibilidades de pensar e praticar a liberdade.

Nessa correnteza, embarcamos nos estudos de Michel Foucault para pensarmos numa liberdade enquanto exercício, enquanto prática, enquanto luta e resistência. Entendemos que a liberdade só pode existir quando nos colocamos a jogar, a lutar. Tratamos aqui não de uma luta em que buscamos a libertação total, mas uma luta em que vivemos a liberdade minimamente. Neste movimento, ousamos colocar em suspenso as metanarrativas freireanas de libertação.

Sempre desconfiei um pouco do tema geral da liberação uma vez que, se não o tratarmos com um certo número de precauções e dentro de certos limites, corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismo de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 265).

Assim como Foucault, também olhamos com desconfiança para a bandeira da liberação, aqui especificamente nosso olhar se debruça sobre a Pedagogia Humanista Freireana – que prega a libertação. Nessa Pedagogia, o indivíduo reconhece a si mesmo e as condições precárias às quais é submetido. O homem se reconhece, enquanto humano, quando entende e assume a sua natureza de oprimido que busca se libertar. Na contramão destes enunciados, entendemos que não há uma natureza ou essência humana oprimida a ser reencontrada, a ser reconhecida. Vemos que há uma produção discursiva que narra uma natureza humana e oprimida. Dessa forma, entendemos que o sujeito oprimido da Pedagogia Libertadora é uma fabricação, uma invenção, uma construção do próprio discurso⁴ freireano.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (FREIRE, 1981, p. 43)⁵.

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando ao opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz (FREIRE, 1981, p. 217).

Nas obras em estudo, o entendimento de autonomia como a possibilidade do sujeito libertar-se aparece recorrentemente. Esta autonomia ocorre ora através da concretização de uma pedagogia pautada na reflexão e no diálogo, na qual uns conduzirão os outros a um desenvolvimento pleno, autônomo e livre; ora, a autonomia vincula-se ao governo de si mesmo. Nesse sentido, os sujeitos primeiramente são guiados por alguém a um pensar certo e racional; para depois governarem a si mesmos, cuidando da sua própria conduta.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. **Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente** (FREIRE, 2001, p. 32 e 33) [grifos em negrito nossos; com aspas do autor].

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que **o indispensável pensar certo** não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, **o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador** (FREIRE, 2001, p. 43) [grifos nossos].

Aqui aparece a figura do professor e/ou do líder revolucionário que têm como atribuição promover o desenvolvimento do pensar ingênuo para um pensar crítico. O *aprendiz* precisa ser conduzido e guiado. Nestes enunciados, a liberdade e a autonomia são entendidas como libertação de uns guiados pelos outros. Dessa forma, há uma crença de que a consciência e a ação do sujeito encontram-se reprimidas e bloqueadas, precisando de uma educação conscientizadora, que desenvolva as condições necessárias para que cada um possa emancipar-se e, emancipando-se, ajude a emancipar os outros. Trazemos abaixo alguns fragmentos que reforçam a concepção de autonomia como condução das condutas e que leva à libertação do sujeito.

A liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque **o seu compromisso é com as massas oprimidas para que se libertem**, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para libertação (FREIRE, 1981, p. 197) [grifos nossos].

Percebe-se, assim, **a importância do papel do educador**, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte **de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo** (FREIRE, 2001, p. 29) [grifos nossos].

Como professor se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, **negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador** (FREIRE, 2001, p. 78) [grifos nossos].

A ação docente é prescrita como uma prática que *deve* conduzir o *educando* a um pensar racional e crítico. A partir do desenvolvimento de um *pensar certo*, o indivíduo vai desenvolvendo as condições necessárias para aprimorar o pensamento. Dessa forma, vai educando-se e tornando sua conduta racional. Assim, é fundamental ao professor ensinar a prática do *pensar certo*. Essa prática possibilitará a conquista da autonomia necessária para que os *educandos* se libertem. O pensamento crítico e a reflexão racional tornam-se pressupostos indispensáveis para estas pedagogias, como podemos identificar nos fragmentos a seguir.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. **Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão** que, organizando cada vez o pensar, nos leva a **superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade**. Este precisa alcançar um nível superior, **com que os homens cheguem à razão da realidade**. Mas isto exige **um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação** (FREIRE, 1981, p. 152 e 153) [grifos nossos].

Por tudo isto é que **defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica** que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, **o esforço sério e profundo da conscientização**, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História (FREIRE, 1981, p. 187) [grifos nossos].

Esta prática do *pensar certo*, da *crítica reflexão* que supera o saber ingênuo é defendida e assumida na proposta freireana. Identificamos em tais práticas que há a tentativa de predeterminar o pensamento, delimitar o caminho, estabelecer um método. A partir de Walter Kohan (2003, p. 232), entendemos que “o pensar é um acontecimento imprevisível”. Nesse sentido, torna-se equivocado querer predeterminar o que deverá ser pensado e como deverá ser pensado. Suspeitamos da ideia de ensinar alguém a pensar, quanto mais pretender ensinar a prática do *pensar certo*. Tal pretensão é audaciosa demais! Situamo-nos na possibilidade de lançar questionamentos, provocações que disparem o pensamento, que desafiem o outro a pensar.

Ninguém está isento de aprender a pensar. Ninguém pode declarar-se expert na arte de pensar. Talvez por isso, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe da sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas (KOHAN, 2003, p. 235).

Seguindo a correnteza do excerto acima, assumimos que a prática do pensar, do deixar o outro pensar e pensar junto com ele é uma prática que nos possibilita o exercício da liberdade, de sermos livres minimamente enquanto vivemos a experiência e o encontro do pensamento. Aqui não estamos preocupadas com um pensamento mais ou menos evoluído, como pregam as Pedagogias Libertárias. Provocamo-nos ao próprio exercício do pensar, entendendo que ele está relacionado com nossas experiências, nossas práticas, nossas certezas e dúvidas. Está relacionado com a nossa própria existência. Assim, entendemos que não há uma forma de *pensar certo*.

Em *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia* é apresentada a ação dialógica como uma prática que deve estar alicerçada em pressupostos da moralidade. O compromisso do *educador progressista* pauta-se num ideal humanista, que respeita a natureza e a especificidade do humano. O papel deste educador é curar os indivíduos, libertá-los de tudo que pode escravizar, consumir e distrair.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (FREIRE, 1981, p. 205).

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2001, p. 37).

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista (FREIRE, 2001, p. 162).

Entendemos que a moralização é imanente ao discurso e a própria função pedagógica na perspectiva freireana. É necessário ter o controle sobre o pensamento de si e sobre o pensamento do outro, guiando e direcionando as consciências. Atitudes de renúncia, virtude e abnegação são imprescindíveis na construção de um sujeito moral. A libertação dos oprimidos das injustiças se dá em nome da verdade, da consciência e da emancipação humana.

A moral nestas perspectivas é uma moral que prega determinados valores, estabelece as formas certas de ser, de se conduzir e de viver do humano. Os sujeitos devem ser guiados obedecendo e respeitando as regras morais estabelecidas. Foucault problematiza o conceito de moral:

[...] Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio da conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. Chamemos a esse nível de fenômenos a “moralidade dos comportamentos” (2006a, p. 26) [grifos do autor].

Assim, entendemos que as Pedagogias Libertárias se inserem neste entendimento de moralidade como conduta e comportamentos necessários ao homem. Vemos em enunciados que defendem a virtude, a dignidade, a justiça e a verdade as

máximas de uma sociedade que vive sob os domínios da moral, uma sociedade direcionada para sujeitos morais.

No caminho das discussões que estamos travando neste artigo emergem outras análises possíveis; entre elas, destacamos aqui o pressuposto de uma Educação pautada no desenvolvimento da racionalidade, na qual o sujeito é conduzido para uma condição melhor, mais esclarecida, tornando-se autônomo e livre. Fazemos uma articulação de tais enunciados com os ideais iluministas propostos por Immanuel Kant (2002). Superação do pensar ingênuo, processo de conscientização e reflexão crítica são enunciados da Pedagogia Freireana que nos remetem à Educação prática e à moral anunciadas por Kant. A Educação entendida como a possibilidade de emancipar, de guiar pela mão os indivíduos, tirando-lhes de um estado selvagem para torná-los maiores, melhores e, portanto, civilizados. Dessa forma, o sujeito caminha em direção ao crescimento, sai de uma condição de imaturidade, de minoridade em direção à conquista de sua autonomia. Para o pensador do século XVIII, o homem tem uma natureza bruta que precisa ser lapidada. O desenvolvimento da razão é a possibilidade de tirar o homem deste “estado natural de barbárie animal” (KANT, 2002, p. 96). Neste sentido, o homem tem uma essência, uma natureza que precisa ser trabalhada, aprimorada e desenvolvida desde os primeiros anos de vida, sendo guiado e guiando-se no caminho dos bons princípios. Nas palavras do próprio Kant:

Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (2002, p. 95).

Esse caminho de progresso, que leva o indivíduo a um desenvolvimento pleno e racional, é que se convencionou como uma das fortes bandeiras no campo da Pedagogia. A Educação torna-se a salvadora das consciências, tirando os sujeitos da ingenuidade e os conduzindo a um estado mais evoluído cognitivamente. Questionamos e colocamos em suspenso as metanarrativas freireanas de liberdade e autonomia pela via da educação dialógica, emancipatória, esclarecedora e consciente. Este movimento questionador talvez seja uma possibilidade de praticar a liberdade e romper, minimante, com a ordem do discurso⁶ instaurada no campo da Educação.

Nas obras em análise, a liberdade está bloqueada, impedida pelo opressor que se introjeta no oprimido (FREIRE, 1981 e 2001). Para que se liberte desta condição é

necessário romper com a consciência opressora. A liberdade é assumida como a possibilidade de transformar o mundo. Que liberdade e transformação do mundo seriam estas? O que identificamos nestes enunciados é um forte apelo dos emblemas libertários aos ideais de justiça e construção de um mundo melhor e mais digno para todos. Neste mundo não existiriam opressores e oprimidos e os indivíduos reencontrariam sua essência de ser autêntico e livre.

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 ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. **Entre dizerem a palavra ou não terem a voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo** (FREIRE, 1981, p. 36) [grifos nossos].

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, **precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca** (FREIRE, 1981, p. 39).

Na Pedagogia Freireana, vemos um forte apelo a uma filosofia da consciência. Há um gerenciamento do corpo e da alma em nome da autoconsciência. Aqui tratamos da segunda possibilidade de autonomia que emerge nas obras em estudo, a autonomia como governo de si mesmo. Vemos neste exercício que quanto mais esse sujeito se torna autônomo, mais ele se regula, se autocontrola. Então, entendemos que mais autonomia significa mais regulação, cada um se autogovernando, cada vez mais e melhor.

Não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação (um processo que está longe de ser apenas uma abstração ou um delírio foucaultiano, como mostram a vigilância mútua e a autovigilância da conduta cotidiana em certos países ocidentais) (SILVA, 1999, p. 8).

Aproximamo-nos das palavras de Tomáz Tadeu da Silva, para entendermos o conceito de autonomia vinculado a uma estratégia de controle e gerenciamento da conduta dos sujeitos. Cada sujeito cuida de si mesmo, através de técnicas que os colocam a examinar-se constantemente, conhecendo-se, comparando-se, avaliando-se e

estabelecendo o que precisa ser modificado. A autonomia então estaria diretamente ligada ao governo de si mesmo, ao autocontrole e à auto-regulação. A partir deste entendimento, nos colocamos a pensar na Pedagogia Libertária de Paulo Freire e percebemos que uma autonomia total, que liberta, salva e emancipa, é uma ideia enganosa; é utópica demais e está para além do mundo em que vivemos. Nesse sentido, entendemos que a autonomia é uma estratégia para gerenciar a conduta humana. Através dela cada um pode gerenciar a própria vida. Não vemos nisso nenhuma forma de libertação e rompimento com as relações de poder, como pregam tais pedagogias. Vemos que a autonomia é mais uma técnica atrelada às relações de poder, anunciadas por Foucault (1990, 1995, 2002, 2006, 2006b). E com isso não estamos dizendo que a autonomia é boa ou ruim, mas que ela se relaciona ao exercício do poder e às técnicas de controle e regulação dos sujeitos, sendo produtivas para o gerenciamento da vida individual e social.

Na ordem da Pedagogia Freireana, a liberdade é algo que se alcança, algo que se detém. A libertação dos oprimidos pressupõe expulsar o opressor, ou seja, salvar-se das situações opressoras às quais são submetidos. A conquista da liberdade necessita da superação da condição de opressores e oprimidos. Essa superação pode ser alcançada através da práxis, da reflexão e do diálogo.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1981, p. 44).

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas” (FREIRE, 1981, p. 58).

Entendemos, em tais enunciados, que o par ação-reflexão viabiliza ao sujeito a consciência epistemológica de sua prática. Assim, o sujeito precisa se conhecer, olhar para si e tornar-se alvo de sua própria consciência. Com este apelo à reflexão, à consciência dos sujeitos, a Pedagogia Freireana produz um controle sobre suas vidas; um controle sutil e eficaz. Assim, o sujeito entende-se como aquele que é responsável por si mesmo, autônomo, que se autogerencia, portanto é um *sujeito livre*. Entendemos

que esses processos que levam os indivíduos à reflexão permanente de sua prática são estratégias que colocam os sujeitos a se examinarem constantemente. Com isso, a responsabilidade é repassada ao nível da individualidade e exige cada vez mais o comprometimento pessoal.

Vemos que os conceitos de práxis, de reflexão-ação, de permanente busca se espalham de maneira avassaladora no campo da Educação e da Pedagogia. Assim, estas máximas freireanas tornam-se a saída para os problemas encontrados no campo educacional. Nesse sentido, a vida do sujeito é regulada constantemente, apelando para a consciência e a reflexão de seu fazer.

Dessa forma, a possibilidade de liberdade que visualizamos é aquela proposta pelo próprio Silva (1999); é uma *liberdade regulada*, uma liberdade que ao mesmo tempo em que nos lança às práticas de resistência, também regula e controla nossas ações. Assim, questionamos a liberdade irrestrita e total defendida pela bandeira freireana. Entendemos que se torna possível fazermos algumas escolhas, mas ao mesmo tempo somos regulados por elas. Podemos estar livres por um curto espaço de tempo, fazermos da liberdade um exercício de pequenas rupturas, resistirmos algumas vezes. Não concebemos a liberdade como emancipação e salvação do humano. Entendemos a liberdade como a própria condição de possibilidade para que nos coloquemos nos jogos e nas relações de luta. Que nos façamos livres, no exercício das relações de poder!

Na ordem da Pedagogia Freireana, há sempre uma dualidade a ser superada: a de opressores ou oprimidos. Esta superação pressupõe libertar-se das garras opressoras, através do diálogo, da comunhão com as massas, lutando para se libertar, para conquistar a liberdade e a autonomia.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, **temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” - o de sua autonomia.** O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. **Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem** (FREIRE, 1981, p. 35) [grifos nossos].

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1981, p. 78)

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. **Por isto é que, sendo a ação**

libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora (FREIRE, 1981, p. 162).

A liberdade, nesta perspectiva teórica, é a possibilidade de vivermos em uma sociedade livre do poder. Um poder que é da ordem da opressão, da repressão, da expulsão e da exploração. Este aparece como negativo, um poder que corrompe, proíbe e impede. Igualmente, para que o sujeito se liberte das injustiças sociais é necessário que não haja nenhuma forma de poder⁷. Com Foucault, aprendemos que poder e liberdade estão articulados, não existindo relações de poder sem o exercício da liberdade. Os jogos de poder só acontecem porque existem sujeitos livres, que podem resistir à ação do outro, mesmo que para esta ação de resistir o espaço seja mínimo. Nessa correnteza, o poder é da ordem da produtividade, se dá na relação entre os sujeitos, na qual um tenta dominar a ação do outro. É justamente neste domínio da ação, da relação e do jogo que o poder se exerce. Essas relações acontecem nas diferentes instâncias do corpo social, como, por exemplo, entre um pai e um filho, entre a professora e o aluno, entre tantas outras que poderíamos citar aqui. E por serem a tentativa de uns tentando dominar e/ou conduzir a conduta do outro não são relações violentas, negativas, são relações de disputa de força.

Quero dizer que nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. [...] Essas relações são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. [...] Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Na correnteza de Foucault é que colocamos em suspenso os enunciados de liberdade da Pedagogia Libertária e Emancipatória de Paulo Freire. Para estas pedagogias, as estruturas de poder e da dominação encontram-se em lado oposto ao da autonomia e da liberdade dos sujeitos. Nossa provocação foi questionar essa condição, pois entendemos que é através das relações de poder que se torna possível exercer a liberdade.

Entendemos que os enunciados de autonomia, libertação e emancipação da Pedagogia Freireana encontram reverberação no campo educacional, conduzindo e direcionando as condutas individuais e coletivas. Dessa forma, a liberdade vai assumindo-se como um discurso legítimo e verdadeiro na Educação. Aqui, estamos entendendo a verdade como um efeito discursivo, verdade que é produzida e legitimada dentro de determinada episteme e que vai constituindo as formas de ser e viver na atualidade. Foucault entende por verdade “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (2006b, p. 232 e 233). Dessa forma, olhamos para a verdade como uma fabricação que se dá a partir da seleção de discursos que colocam alguns ditos “no verdadeiro” e outros não.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1990, p. 12).

Questionamo-nos quanto ao entendimento de liberdade e autonomia, afinal o que significa sermos sujeitos livres? Seguindo a correnteza foucaultiana, entendemos que para sermos livres precisamos participar dos jogos do poder. É possível escolhermos algumas coisas para nossas vidas, entendendo que não são escolhas totalmente livres, mas escolhas governadas, direcionadas e reguladas. Somos sujeitos produzidos por um emaranhado de múltiplas relações, interferências, acontecimentos que direcionam nosso modo de ser, de pensar, de escolher e de “sermos livres”. Não há um resgate da liberdade, ela não se encontra escondida. A liberdade é algo que vivemos, que praticamos em nossa existência. Nesse exercício de liberdade, nos colocamos a jogar e resistimos algumas vezes. A liberdade só é possível para aqueles que se colocam a lutar, que resistem, que produzem outras coisas diferentes daquelas que estão acostumados a fazer e a produzir.

O exercício do poder pressupõe a prática de liberdade. Esta prática não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo; dizer outros discursos, diferentemente que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente de como estão julgando; pensar outros

pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas, diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo (KOHAN, 2003, p. 89).

Visualizamos a Pedagogia Freireana e aqui em especial a temática da autonomia/liberdade como um destes ditos que encontra o lugar do verdadeiro no cenário educacional. Então, será possível fugir dessa proliferação discursiva? É possível pensar a Pedagogia escapando da ordem do discurso humanista e libertário? Não sabemos se há respostas para tais indagações – e nem mesmo quais são elas! – mas nossa tentativa é pensarmos na possibilidade de vivermos nesse mundo, produzindo nossas vidas, a partir daquilo que construímos e a partir daquilo que conseguimos romper. Olhamos para a Pedagogia como produtora de verdades, que legitima saberes. Aqui queremos abrir mão de qualquer juízo de valor, entendendo a Pedagogia como um campo de produções, como a possibilidade de produzirmos outro modo de vida e, quem sabe, uma outra forma de sermos professores na atualidade.

Para encerrarmos estas discussões, trazemos algumas palavras de Michel Foucault que nos convida a participar do jogo e aqui estamos nos sentindo convidadas e assim convidamos os possíveis leitores a nos acompanharem nessa experiência.

Em compensação, em uma sociedade como a nossa – isso é muito evidente, por exemplo, nas relações familiares, nas sexuais ou afetivas –, os jogos podem ser extremamente numerosos e, conseqüentemente, o desejo de determinar a conduta dos outros é muito maior. Entretanto, quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante (FOUCAULT, 2006, p. 286).

A escrita deste artigo nos possibilitou olhar para a liberdade como nos propõe Michel Foucault (2006), entendendo-a como prática de liberdade. Assim, optamos por fazer da liberdade uma produção ética, nos colocando a pensar sobre nossas próprias vidas e produzi-la, a partir de pequenas práticas possíveis. Nesse sentido, não concebemos a liberdade como um fundamento da racionalidade e da naturalidade dos sujeitos. Entendemos a liberdade como uma luta, uma batalha contra o assujeitamento moral e os efeitos da dominação. Com isso, o convite provocativo, aqui, refere-se a mergulhar no *jogo aberto, atraente e fascinante* das relações e das práticas sociais, um jogo de ganho e perda pela liberdade. O convite é arriscar-se neste jogo!

Referências

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. O Sujeito e o Poder. Apêndice da segunda edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Ditos e escritos V – Ética, Sexualidade e Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. *Ditos e escritos IV – Estratégia, Poder-Saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARREIRO, Vera (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Notas:

Pesquisa financiada pela CAPES e pelo CNPq.

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

3 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

4 Por discurso estamos entendendo tudo aquilo que é enunciável e/ou visível. O discurso não diz respeito apenas ao universo das documentações e dos registros, mas se constitui de todas as manifestações que produzem a vida social em uma determinada episteme. Em outras palavras, os discursos descrevem, fabricam, inventam o mundo, que só tem sentido a partir desses ditos.

5 Optamos por colocar os excertos dos livros analisados em itálico para destacar das demais citações.

6 Por ordem do discurso estamos entendendo aquilo que se constitui como verdade, aquilo que é visto e aceito como verdadeiro. Estar na ordem do discurso pedagógico é aceitar e tomar como certo algumas narrativas mestras do campo da Educação, como as consignas de liberdade, autonomia e emancipação. Quem não caminha neste fluxo está fora dessa ordem.

7 Embora no artigo anterior tenhamos nos dedicado a problematizar as relações de poder, fazemos aqui um retorno a tal discussão, no sentido de realizar um cruzamento com a liberdade, pois entendemos que não é possível tratar de tais conceitos sem provocar o pensamento da articulação de ambos.

Submetido em 21/01/2013