

LIBERDADE E EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO (IM)POSSIBILIDADES E LIMITES

Cláudia Regina Costa Pacheco¹

Nadia Beatriz Casani Belinazo²

Jorge Luiz da Cunha³

Resumo: Este trabalho apresenta os estudos realizados sobre os sentidos e significados da liberdade e seus entrelaçamentos com a educação. Diante disso, fez-se necessário refletir sobre as (im)possibilidades e limites de uma educação para a liberdade. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada a metodologia da História Oral, na modalidade História Oral Temática. Foram entrevistados professores de escolas públicas e particulares na cidade de Santa Maria-RS-Brasil. Este estudo foi dividido em quatro partes. A primeira analisa os sentidos e significados da liberdade. A segunda parte destaca as liberdades limitadas, que são comumente percebidas no campo educacional. A terceira parte reflete sobre a liberdade e a democracia. A quarta e última parte, finaliza o trabalho enfatizando a educação para a liberdade, o diálogo, o comprometimento e a responsabilidade.

Palavras-Chave: Liberdade, Educação, Docência, (Im)possibilidades.

Abstract: This work shows the studies carried out about the senses and meanings of liberty and its interlinks with the education. Due to that, it was necessary to reflect about the (un)possibilities and limits of the education for liberty. A bibliographical research associated to the methodology of Oral History in the modality of Thematic Oral History was accomplished. Teachers from public and private schools at the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul State, Brazil were interviewed. This study was divided in four parts. The first one, its analyze the senses and meanings of the liberty. The second part, its point the limited liberties. These liberties are realized commonly in the educational field. The third part reflect about the liberty and the democracy. The last part stress the education for liberty, the dialogue, the compromisse and the responsibility.

Key-Words: Liberty, Education, Teaching, (un)possibilities

¹ Graduada em e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria RS. Email: crcpacheco@yahoo.com.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria RS.

³ Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado e doutor em História. Email: jlcnunha@ce.ufsm.br

INTRODUÇÃO

Questionar-se sobre a liberdade e a educação não se constitui em uma novidade para o campo educacional, porém as muitas análises e discussões realizadas sobre essa temática não esgotam o assunto que se configura numa das essenciais indagações humanas. Com este artigo buscou-se compreender os sentidos e significados da liberdade, bem como seus entrelaçamentos com a educação. Diante disso, refletir sobre as (im)possibilidades e limites de uma educação para a liberdade também se fez necessário.

O estudo realizado teve como suporte uma pesquisa de cunho bibliográfico, aliada ao uso da metodologia da História Oral. Nesse sentido, foram entrevistados quatro professores de ensino fundamental de escolas públicas e particulares na cidade de Santa Maria-RS-Brasil. Tal metodologia se justifica pelo intuito de se compreender as relações de liberdade e educação sob a perspectiva docente, uma vez que se parte do pressuposto de que os professores são também protagonistas no campo educacional.

Foi valorizando as falas docentes e aliando estas às concepções de diferentes autores, que dissertam sobre o tema, que este artigo foi construído. Dividido em quatro partes que se complementam, o trabalho analisa os sentidos e significados da liberdade, destacando as liberdades limitadas, que são comumente percebidas no campo educacional. Refletindo a liberdade e a democracia prepara-se a inserção de uma discussão maior referente ao educar para a liberdade, enfatizando-se o exercício do diálogo, do comprometimento e da responsabilidade.

LIBERDADE: ALGUMAS (IN)COMPREENSÕES

Liberdade tem sua origem no latim *libertate*, e seu significado diz respeito

A faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. Poder de agir, no seio de uma sociedade organizada, segundo a própria determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas: liberdade civil, liberdade de imprensa, liberdade de ensino (...) Liberdade não é libertinagem; liberdade de pensamento é um direito fundamental do homem. (FERREIRA, 1986:1028)

Tendo em vista essa breve conceituação, num primeiro momento, buscou-se, em oposição à liberdade, trazer a licenciosidade, seguindo uma perspectiva freireana, pela qual a licenciosi-

dade seria concebida como uma distorção da liberdade, seria uma liberdade sem limites. Nessa mesma linha, Ferreira (1986) conceitua licenciosidade como um vocábulo derivado de licencioso, vindo do latim *licentiosu*, que significa “uso de excessiva licença, indisciplinado, desregrado”. Pode ser também “sensual, libidinoso, libertino, próprio de quem é licencioso: atitudes licenciosas”.

A partir dessas duas definições, constatou-se que a liberdade remetia a um agir determinado dentro dos limites de uma sociedade organizada, enquanto a licenciosidade fazia referência a um agir sem limites, sem regras, *desregrado*. Cabe destacar que estes dois conceitos trazidos por Ferreira (1986) foram apenas uma das possíveis significações das palavras, porém salienta-se que existem muitos outros sentidos para estes vocábulos, variando de acordo com cada autor e cada época.

Diferentes culturas e períodos têm diferentes idéias de liberdade. O importante não está no fato de se elaborar um conceito, uma verdade absoluta sobre liberdade, mas sim compreendê-la nas suas mais diversas definições de acordo com o contexto.

Russel afirmava que o gozo da liberdade é a meta mais elevada e mais importante do homem (CAUDWELL, 1968) e a sua busca vem ultrapassando os períodos históricos, constituindo-se num elemento fundamental na constituição da humanidade. Nem na atualidade, nem em épocas anteriores foi fácil definir a liberdade e tampouco estabelecer o que é ser livre, visto que para ser livre não basta apenas querer, mas é necessário saber.

Chauí (2000) traz grandes contribuições para essa análise refletindo a liberdade como problema. A autora enfatiza duas antípodas para a compreensão dessa perspectiva: a *necessidade-liberdade* e a *contingência-liberdade*. Nessa dimensão, necessidade e contingência constituem-se em obstáculos para a liberdade, uma vez que, de um lado, a necessidade impõe que o curso das coisas e de nossas vidas já está fixado, sem que nele se possa influenciar. E, por outro lado, a contingência estabelece que não há curso algum das coisas e de nossas vidas sobre o qual se possa intervir.

⁴ As três deusas Moiras são Cloto, a fiandeira, que tece a teia da vida de todos os homens, desde o nascimento; Láchesis, que distribuiu a parte que cabe a cada alma, determinando a qualidade de vida que cabia a cada um; e, Átropos, que cortava o fio da vida que representava, chegando ao fim.

Necessidade e contingência palavras-chave para essa reflexão foram idealizadas através de figuras míticas. Chauí (2000) observa que a necessidade era representada pelas três Parcas ou Moiras⁴. Representando a fatalidade, o destino inelutável de cada um de nós, do nascimento a morte.

Já a contingência, conforme Chauí (2006) salienta, era representada pela Fortuna, mulher volúvel e caprichosa, que trazia nas mãos uma roda, fazendo-a girar de tal modo que quem estivesse no alto (boa sorte) caísse (infortúnio) e quem estivesse embaixo fosse elevado. Inconstante, incerta e cega, a Roda da Fortuna era a pura sorte, boa ou má, contra a qual nada se poderia fazer.

Na perspectiva de Chauí, as teorias éticas procuraram sempre enfrentar o duplo problema da necessidade e da contingência, definindo o campo da liberdade possível. Nesse sentido, cabe ressaltar que existem três grandes teorias filosóficas sobre a liberdade.

A primeira delas foi apresentada por Aristóteles. Nessa primeira teoria a liberdade se opõe ao que é condicionado externamente (necessidade) e ao que acontece sem escolha (contingência). Diante disso, a liberdade seria o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário.

Já a segunda teoria filosófica sobre a liberdade foi inicialmente desenvolvida pelo estoicismo, ressurgindo no século XVII com Espinosa e, depois no século XIX com Hegel e Marx. Conservando um pouco da idéia aristotélica de que a liberdade é a autodeterminação, nessa teoria a liberdade é concebida não como uma escolha ou deliberação, mas como um agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza do agente que, no caso, é a totalidade.

A terceira teoria vem com o intuito de unir as teorias anteriores, concebendo a liberdade como à capacidade para perceber as possibilidades e o poder para realizar aquelas ações que mudam o curso das coisas, dando-lhe outra direção ou outro sentido. A partir dessas três grandes teorias pode-se perceber como no decorrer dos séculos a preocupação em compreender a liberdade se fez presente.

Diante disso, concordando com Chauí (2006), parte-se do pressuposto que a liberdade seria a capacidade de dar um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada pela ação. Nesse sentido, entre limites e (im)possibilidades a liberdade é construída.

Conforme afirmou-se anteriormente, num primeiro momento, a antípoda liberdade x licenciosidade estava muito clara. Porém, após a análise dos significados dos termos liberdade e licenciosidade, das entrevistas feitas com as colaboradoras, de observações realizadas nas escolas, de discussões feitas com o orientador, constatou-se que a liberdade e a licenciosidade não poderiam ser colocadas em extremidades fixas, uma vez que, se os significados

dos dois termos forem analisados cuidadosamente, a licenciosidade pode ser percebida como uma possibilidade de ação livre.

Nesse sentido, o desregramento e a indisciplina característicos da licenciosidade podem ser considerados como possibilidades de quebra de regras violentas que muitas vezes são mantidas pela moral, logo se encontram aí espaços de ações livres.

Buscando compreender melhor as possibilidades e (im)possibilidades da liberdade na escola trabalhou-se com a perspectiva das colaboradoras sobre como elas relacionavam a liberdade no âmbito escolar.

LIBERDADES LIMITADAS

A aliança estabelecida entre o referencial bibliográfico com as entrevistas de professores de ensino fundamental público e privado configurou-se numa possibilidade para refletir sobre a liberdade na escola. Núria, Vanda, Carolina e Jéssica⁵ foram os pseudônimos dados às professoras que se dispuseram a discutir sobre a liberdade e a educação. Esses pseudônimos foram escolhidos com base em dois critérios. Os dois primeiros referem-se ao nome de professores que fizeram parte da memória da autora e os dois últimos dizem respeito a duas alunas que também marcaram a prática docente da autora.

⁵ Nuria – Professora de Escola Pública Estadual – de 5ª a 8ª séries;
Vanda – Professora de Escola Particular Confessional – de 1ª a 4ª séries;
Carolina – Professora de Escola Pública Municipal – de 5ª a 8ª séries;
Jéssica – Professora de Escola Particular Não-Confessional – 1ª a 4ª séries;

os pseudônimos dados às professoras que se dispuseram a discutir sobre a liberdade e a educação. Esses pseudônimos foram escolhidos com base em dois critérios. Os dois primeiros referem-se ao nome de professores que fizeram parte da memória da autora e os dois últimos dizem respeito a duas alunas que também marcaram a prática docente da autora.

Faz-se na seqüência a análise das falas docentes com base nos pressupostos teóricos estabelecidos pela revisão de literatura. Diante disso, a fala da professora Nuria contextualiza um pouco de como a liberdade, sobretudo dos alunos, é vista pelos docentes:

Eu acho que o aluno tem que ter um pouco mais de liberdade, não demais, eu não quero ser autoritária, mas eu quero um pouco de liberdade deles, mas eles não podem sair dos limites, eles tem que saber, saber dosar [...] (Núria)

Na perspectiva da professora, observou-se que a liberdade que os alunos possuem na escola vai até certo limite, fato este que não se configura em um elemento novo, uma vez que quando esta mesma professora rememora suas vivências enquanto era aluna, também destaca a questão dos limites da liberdade ou, no caso dela, a falta de liberdade:

Na perspectiva da professora, observou-se que a liberdade que os alunos possuem na escola vai até certo limite, fato este que não se configura em um elemento novo, uma vez que quando esta mesma professora rememora suas vivências enquanto era aluna, também destaca a questão dos limites da liberdade ou, no caso dela, a falta de liberdade:

Eu considero como violência uma falta de liberdade na sala de aula, mas não pode assim conversar com o colega baixinho. Até para ir no banheiro a gente pedia. Quase não deixavam ir no banheiro. Então eu hoje, pensando hoje eu acho [...] considero um tipo de violência. E isso influencia hoje na minha prática, porque quando eu entro na sala e estão todos assim em silêncio, eu já trato de conversar com eles, fazer eles se abrirem mais assim [...] Eu deixo ir ao banheiro, deixo beberem água, deixo ir na biblioteca que também é proibido. Ir no xerox que é proibido, eu deixo. Eles tem que ter responsabilidades. Eu procuro na medida do possível não agir como aqueles professores, que era assim na sala de aula ficava múmia assim [...] tudo parado. Agora também eu não deixo eles abusarem. (Núria)

A falta de liberdade, considerada por Núria uma violência, fere a própria essência do ser humano, que vive numa constante luta pela conquista da liberdade. Diante do depoimento da professora, cabe refletir um pouco sobre que tipo de liberdade é essa “dada” aos educandos. Eles podem ir ao banheiro, podem conversar desde que seja baixinho e que não atrapalhe. Ações essas todas controladas e monitoradas pelo professor.

A professora Carolina também contribui para essa análise, trazendo algumas de suas memórias enquanto aluna:

Liberdade não tinha muito. Teve uma história de uma professora por exemplo. Posso contar? Foi no Ensino Médio, 2º grau na época, ela era alcoólatra, e um dia caiu a saia dela. Eu tinha uns 15, 16 anos. Se é hoje que acontece, bah! Todo mundo faz um grito, um escândalo na escola, a gente se segurou para não rir e aquilo chegava a doer todos os músculos da face assim de desespero para rir, mas o respeito que tinha, não é? Foi aí que ela contou uma piada e quando terminou a piada foi tudo. Todo mundo riu muito e aí soltou, porque tinha uma piada para rir, então tinha toda essa consciência assim. Se fosse hoje, capaz que ia ter esse discernimento de não rir naquela hora, que seria uma falta de respeito. Não é que nós não tivéssemos liberdade, mas, antes da liberdade, tinha o respeito. A gente não riu tanto, eu acho [...] é difícil lembrar [...] faz tanto tempo [...] mas mais era por respeito, por saber que era uma pessoa que estava ali que tinha autoridade. (Carolina)

As falas de Carolina e Núria denotam que, tanto na época em que elas estudavam quanto agora, a idéia de Liberdade relaciona-se muito com os conceitos de responsabilidade, consciência e discernimento. Para Núria, a liberdade de seus alunos precisa estar fundamentada na responsabilidade.

LIBERDADE E DEMOCRACIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao se ressaltar esse *saber ser livre*, tem-se o elemento responsabilidade. *Liberdade significa responsabilidade. É por isso que tanta gente tem medo dela* (George Bernard Shaw)⁶. Cabe destacar que a liberdade, nesse contexto, constitui-se num dos paradigmas do liberalismo, aliada aos paradigmas do trabalho e da educação.

⁶ Retirado do site <http://pensamentos.com.spo.pt/liberdade.htm>

Neste momento, percebe-se que tal liberdade não dá conta do homem num sentido histórico, em que ele é construtor de sua própria humanidade. No liberalismo, os homens são “livres”, porém, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho.

O homem é o único ser ético porque, diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não-indiferença diante do mundo. O homem depara-se com sua circunstância e diz *Isto é bom; isso não é bom*, demonstrando, portanto, ser criador de valores (PARO,1999:103). Pelo que se pode notar, o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho.

Tendo em vista que o homem não aspira somente a viver, mas a viver bem e que a construção de sua liberdade se dá pela sua convivência com os demais seres humanos, constata-se a necessidade de um mediador para concretizar o entendimento entre os diferentes grupos e pessoas, e tal mediador constituir-se-ia na democracia e de valores construídos historicamente.

Como já foi dito, o homem possui uma não-indiferença perante o mundo, criando, com isso, valores e, a partir deles, objetivos aos quais busca alcançar. O trabalho insere-se nesse meio, possibilitando ao homem a realização do bem viver; seria um mediador para o homem construir-se historicamente. Porém o que na prática se pode ver é que o trabalhador se submete às ordens do capital, realizando um trabalho forçado, servindo não a ele, mas ao proprietário do capital.

A escola, que até então teria o papel de transmitir o saber historicamente construído pela humanidade e de preparar para o bem-viver, passa a preocupar-se com a preparação da mão-de-obra a ser utilizada pelo mercado capitalista. Nota-se, então, que essa instituição vem buscando sua importância na economia, pois, se ela está preparando “bons” trabalhadores, logo tem importância para a sociedade. É preciso que a escola concorra para a formação de cidadãos atualizados e críticos que tenham condições de atuar na sociedade.

Saviani ao prefaciá-la obra de Frigotto (1989), salienta que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos, como supunham os seguidores da teoria do capital humano. Afirma também que ela não é produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretendiam os críticos da referida teoria. E, tampouco, é simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar a idéia de Frigotto (1989) de que a *escola imediatamente improdutiva é mediadamente produtiva*.

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que tem como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração (FRIGOTTO,1989).

O processo de recomposição do capitalismo em face da crise do final do século XX produz, ao mesmo tempo, um crescente grau de violência, destruição e exclusão e uma explicitação da necessidade de sua superação (FRIGOTTO,1995). Diante disso, percebe-se a necessidade de uma sociedade que esteja em constante transformação.

Neste ponto, cabe ressaltar que se denomina histórica uma sociedade que não está no tempo, mas que se efetua como tempo, isto é, uma sociedade que não pode cessar de se reinstituir porque para ela sua gênese e sua forma são uma questão incessantemente recolocadas (CHAUI, 2003). No sentido forte do termo, para a autora, somente uma sociedade que vive os conflitos e acolhe a produção interna de suas diferenças, uma sociedade para a qual o poder está sempre na ordem do dia, porque suas contradições impedem de fixar-se numa imagem idêntica, é uma sociedade histórica. Em síntese, a autora acredita que somente uma sociedade democrática é histórica.

Ao tocar na questão da democracia, faz-se interessante ressaltar que esta deve ser compreendida através de fatores sociológicos, filosóficos e históricos, indo além de uma definição mínima que, muitas vezes, é compreendida como "um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos." (BOBBIO, 2000:30). Para este autor, a democracia representativa é a única forma de democracia existente e em funcionamento. O que se percebe, porém, é que ela por si mesma é uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia. Relega-se ao outro o poder de tomar as minhas decisões.

Diante disso, outro aspecto a ser observado refere-se ao “*democratismo*”, que se configura no excesso de participação, que leva muitas vezes a uma participação sem consciência. Nada ameaça mais matar a democracia que o excesso de democracia (BOBBIO, 2000).

Cabe salientar, neste momento, a distinção entre governo democrático e governo não-democrático feita por Popper (*apud* BOBBIO, 2000), pela qual o que os diferencia é que, no primeiro, os cidadãos podem livrar-se de seus governantes sem derramamento de sangue. As regras estabelecidas pela democracia, segundo este autor, introduziram pela primeira vez na história as técnicas de convivência destinadas a resolver conflitos sem se utilizar da violência. Nesse contexto, observa-se que apenas a democracia possibilita a formação e expansão de revoluções silenciosas, não-autoritárias e não-violentas.

Percebe-se, com isso, a necessidade de conceber a autonomia como um processo que se aprende introduzindo mudanças na instituição e nas pessoas, quebrando os princípios tayloristas que ainda se fazem presentes na realidade escolar. Faz-se necessário romper com uma administração tradicional, na qual tudo é resolvido através de coação física e psicológica, da *violência simbólica* (BOURDIEU, 1982).

Nesse sentido, ressalta-se que, ao romper com os processos de violência simbólica, as mudanças se darão na perspectiva de uma cooperação social, visto que só se pode alcançar a liberdade pela cooperação. Sozinho, o homem, o indivíduo, não pode fazer o que quer. Sozinho, ele não é livre. (CAUDWELL, 1968: 61). Ele só alcança a liberdade cooperando com os seus companheiros.

LIBERDADE E EDUCAÇÃO: PENSANDO POSSIBILIDADES

Ao discutir liberdade e educação a partir das práticas escolares e da formação docente, um elemento que se sobressai refere-se à questão da autoridade do professor. Nesse contexto, o professor apresenta-se como um líder. Ghiggi (2003), ao se referir a Dewey, destaca que este autor defende a idéia de que a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo. Aliado a isso, tem-se a perspectiva freireana de que não há liberdade sem autoridade. Para este autor, o autoritarismo não sobrevive sem a negação da liberdade, e a licenciosidade, sem a negação da autoridade.

A liberdade é uma conquista humana ao longo de seu amadurecimento na história, ou seja, o homem vai aprendendo a ser livre, há a passagem de uma fase heterônoma para uma autônoma (GHIGGI, 2003). Pode-se dizer que a liberdade é uma conquista e não uma manifestação espontânea. De acordo com o referido autor, ser livre é poder agir no mundo em situação, sendo cada situação um desafio e uma possibilidade de ação humana livre. Insere-se, então, a teoria freireana de que os homens, por terem consciência de si e, assim, consciência do mundo, vivem uma relação dialética entre os seus condicionamentos e a sua liberdade.

Seguindo este enfoque, a ação livre se dá quando os homens/mulheres agem de modo consciente, sabendo o quê e por que fazem, enfrentando, por isso, os limites e obstáculos impostos pela sociedade da qual fazem parte.

Se existe a pretensão de se educar para a liberdade, todo local e momento é *locus* de educação. Educar para a liberdade significa tomar nas mãos os interesses da maioria da população do planeta, hoje confinada aos guetos sociais, romper os grilhões da exclusão, construir participação social, elaborar e produzir diariamente fundamentos de liberdade em contraposição às éticas utilitaristas que ainda dominam a humanidade (CUNHA, 2000:53). Nessa perspectiva, a educação popular nada mais é do que o educar para a liberdade, não importando em que classe social que se esteja exercendo o magistério.

O mundo será outro quando a educação não precisar de adjetivos, sendo ela popular, quando não se precisar mais falar em educação popular, visto que toda e qualquer educação será popular, baseada no reconhecimento de que o povo tudo produz e merece ter o que é bom para a sua vida.

A educação constitui-se num dos direitos dos educandos, e os professores precisam lutar pelos seus direitos, não esperando de braços cruzados que sejam criados estatutos de direitos docentes. Antes de se vitimizarem, os professores precisam, no uso de sua autoridade, se entender como autores e co-autores do processo educativo. As reivindicações docentes devem estar baseadas num trabalho de qualidade, comprometido com o contexto educacional, para não se recair no porque ganho mal, trabalho mal.

O construir a educação e o construir a liberdade estão baseados no ouvir tanto os professores quanto os alunos. Analisar, refletir e comparar interesses e conteúdos constituem-se no cerne de todo o

processo de ensino-aprendizagem. Porém, ao serem ouvidos, professores e alunos ficarão comprometidos com a participação, que, por sua vez, não é imposta e, assim como a liberdade, é construída.

Ser livre e participativo não é algo que se impõe, pelo contrário, a participação tem que ser obra dos próprios atores. Ao professor cabe a possibilidade de problematizar o cotidiano dos alunos e desafiá-los a construir respostas teóricas para os impasses do seu aprendizado.

Educar não é instruir, infundir bons modos, exigir austeridade, respeito pelos superiores ou propagar a conformidade. Educado não é aquele que desempenha papéis de acordo com as convenções. Este é um sujeito que representa o que dele se espera, educado para sujeitar e ser sujeitado (PASSETTI, 1998:25).

Observa-se que desde a infância as pessoas são ensinadas a acreditar na autoridade superior como verdade inquestionável. Acreditam em seus pais, governantes, padres, pastores, patrões e professores a partir de uma sociabilidade baseada no respeito à hierarquia. Nesse sentido, tem-se a exigência do obedecer e, em consequência, tem-se uma educação para o medo.

Os homens livres, no mundo moderno, são disciplinados a partir da existência de múltiplos soberanos que se reconhecem na hierarquia de um governo central, com maior ou menor convivência com os preconceitos raciais e sociais (PASSETTI, 1998: 28-29).

No mundo moderno, obedecer sempre foi a atitude esperada por todos os soberanos envolvidos nas redes de poderes. No campo educacional, o modelo esperado de aluno sempre foi o aluno disciplinado, obediente, considerado o *bom* aluno. Este não conversava em sala de aula, ficava apenas ouvindo e assimilando os conteúdos que eram passados, doados pelo professor. De certo modo, o ensino se dava como num processo de osmose⁷.

⁷ Fenômeno que se produz quando dois líquidos, de desigual concentração, separados por parede mais ou menos porosa, a atravessam e se misturam. Conceito retirado do Dicionário Prático Michaelis.

No referido fenômeno, ocorria a transição de um meio mais concentrado para um meio menos concentrado. Fazendo uma analogia com a escola, pode-se afirmar que o ensino seguia ou, ainda quem sabe possa seguir, os mesmos passos: do meio mais concentrado - o professor, para um meio menos concentrado - o aluno.

Os alunos, nessa perspectiva, tornavam-se meros espectadores, não interagindo com os conteúdos e não compreendendo

dendo os temas abordados. Já os educandos entendidos como *maus* alunos eram aqueles que, ao contrário dos anteriores, conversavam em sala de aula, questionavam, não obedeciam e não aceitavam apenas *engolir* conteúdos.

O obedecer e o desobedecer às ordens dos professores estavam então relacionados à disciplina do aluno. Os obedientes eram aqueles disciplinados, enquanto os desobedientes eram os indisciplinados. Cabe ressaltar que, aqui, disciplina é considerada como o conjunto de obrigações que regem a vida em certas corporações.

A instrução pública, neste circuito, deve cuidar da educação para a obediência: o educando disciplinado deve ser ao, mesmo tempo, o bom educando e espelho do melhor educador. Nesse sentido, a ameaça e a punição surgem como meios de endireitar o mundo.

Nesse contexto, insere-se a necessidade do risco e do romper com concepções pré-estabelecidas na busca pela mobilidade no contexto educacional. O risco apresenta-se como necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história e tampouco a construção da liberdade.

Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule tanto os professores quanto os alunos a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que se prepara ou se torna apto para assumir este risco que desafia e exige resposta. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo (FREIRE, 2000:30).

Acredito que, dessa maneira, educador e educando, inseridos em um campo baseado na complexidade, na incerteza e no risco, poderão não apenas ter uma história, mas construir as suas próprias histórias, nas quais eles deixarão de ser meros espectadores para constituírem-se em protagonistas conscientes de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1982.

CAUDWELL, C. **O conceito de Liberdade: para uma teoria marxista da estética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Convite à Filosofia.** *O mundo da prática – A Liberdade como problema.* Disponível em: http://convfil.fateback.com/convite_a_filosofia_41, em 25/07/06.

CUNHA, H. R. *Construir educação, construir liberdade.* In: **Sonho Possível:** Revista de Educação Popular/ Centro Universitário La Salle. v.1, n. 3. Canoas: La Salle, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 3ª ed. – Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GHIGGI, G. *Diálogos de John Dewey com Paulo Freire: o imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade.* In: OLIVEIRA, A. & OLIVEIRA, N. **Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling.** Pelotas: EDUCAT, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996a.

_____. **Manual de História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 1996b.

PARO, V. H. *Parece de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.* In: FERRETTI, C. J. & outros(orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai à escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PASSETTI, E. **Educação e Liberdade**. In: Encontro de Educação Libertária: textos, UFSM, 02 a 04 de dezembro de 1998; coord. Prof. Francisco Estagarriba de Freitas, Prof. Guilherme Carlos Corrêa - Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 1998.

Artigo Recebido em: 01/08/06
Aprovado em: 24/11/06