

Do autoritarismo à autonomia: o diálogo como estratégia para a participação estudantil

Nataliê Andiará Be Cardoso*

Introdução

O intuito deste trabalho é tecer aproximações entre Maurício Tragtenberg, Paulo Freire, Vitor Paro e Walter Benjamin a fim de tensionar elementos da cultura escolar forjados por práticas autoritárias e trazer o diálogo como estratégia na estruturação de intervenções pedagógicas que favoreçam a autonomia e a participação estudantil.

Sendo assim, na primeira seção, denominada *Do autoritarismo à autonomia: desafios e possibilidades*, apresentamos a gestão democrática como premissa para a participação coletiva nas decisões da escola e demarcamos algumas contradições que circundam o autoritarismo e a autonomia, o discurso e a prática pedagógica, problematizando os elementos que compõem a cultura escolar. Na segunda seção, denominada *O diálogo como estratégia para a participação estudantil*, busca-se elucidar ações que favorecem a construção da autonomia e a participação estudantil à luz de experiências da pedagogia libertadora e libertária. Na última seção, *Tecendo algumas considerações*, demarca-se a importância dessa discussão ocupar centralidade frente às relações escolares e provocar sua ampliação na construção de uma educação crítica.

Do autoritarismo à autonomia: desafios e possibilidades

Compreender os fundamentos da pedagogia libertária e libertadora¹ como uma construção histórica intimamente articulada às questões sociais, políticas e

* Mestranda do PPGE UDESC, participante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul. Pedagoga com habilitação em supervisão escolar pela UDESC (2006) e servidora pública de carreira na rede pública municipal de Florianópolis (2010), com experiência na educação infantil e educação fundamental. Assessora técnico-pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis na articulação da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais do Ensino Fundamental; em assessoramento pedagógico às unidades educativas; na coordenação de projeto intersetorial sobre saúde mental; no Programa Saúde na Escola e na coordenação de encontros formativos com Grêmios Estudantis.

E-mail: natiandiara@hotmail.com

¹ De acordo com Libâneo (2014), a pedagogia progressista é dividida em três tendências: libertadora, libertária e crítica-social dos conteúdos. A tendência libertadora ocorre eminentemente em espaços não formais e, por meio da visão crítica, questiona a realidade e, a partir da consciência dessa realidade, passa a transformá-la. A tendência libertária busca a transformação da personalidade do estudante pela liberdade e autogestão, alterando e construindo coletivamente outros sistemas e mecanismos de

econômicas em diferentes contextos, possibilita-nos traçar relações com a gestão democrática e a participação dos estudantes no contexto escolar, na medida em que essas tendências

[...] priorizam o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que os conteúdos de ensino (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

Antes, é preciso reconhecer a escola como um espaço de reprodução social, no qual as relações democráticas e de liberdade não estão dadas, mas, sim, precisam ser construídas dentro e fora do discurso pedagógico, é preciso traduzi-las na prática, por meio da práxis. Fica evidenciado nas tendências pedagógicas libertadora e libertária a potencialidade da escola e da educação para a transformação social, porém o rompimento com tal reprodução somente se dá quando de fato a escola cumpre seu papel na tomada de consciência social, aliada à atuação crítica, política e coletiva. E é esse entrecaminho que nos interessa tensionar, partindo das proposições pedagógicas e da cultura escolar com o objetivo de identificar e propor ações que favoreçam a tomada de decisões, sendo a coletividade e a horizontalidade princípios fundantes das relações escolares.

A legislação educacional brasileira demarca a democracia como modelo organizacional da gestão da educação. A Constituição Federal² (1988), em seu Art. 206, inciso VI, afirma que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) legitima a participação da comunidade educativa na organização e nas decisões do contexto escolar.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

participação. A tendência crítica-social dos conteúdos centra-se na apropriação de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis na realidade social.

² Demarcamos aqui a importância da democracia enquanto forma organizativa do país, todavia compreendemos que os princípios de sua concepção emanados na Constituição Federal são de base liberal, na qual as escolhas estão centradas no interesse e na liberdade individual, tendo no voto a representação máxima da democracia. E, por outro lado, nos interessa tratar e, nesse sentido, buscamos construir este texto, explicitando tanto o conceito como a prática democrática no sentido libertário, na dimensão da superação dessa visão individualista para uma visão coletiva e social.

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse viés, compreende-se por gestão democrática a participação de profissionais, estudantes e famílias nas decisões escolares. Essa participação pode ser organizada por conselhos, colegiados, avaliações institucionais, grêmios estudantis, dentre outras estratégias e ferramentas constituídas e executadas de modo processual, contínuo e coletivo no âmbito escolar. Tais estratégias encontram amparo em leis federais e orientações do Ministério da Educação³, criando espaços para a construção de uma identidade de rede nas diferentes esferas e segmentos de representação participativa.

A escola, uma instituição democrática em potencial, para possibilitar a participação dos diferentes segmentos, precisa transformar seu “[...] sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2016, p.15). Chamamos a atenção, aqui, para a necessidade de ampliação da participação dos estudantes no âmbito escolar e na construção de relações mais horizontais entre os próprios estudantes e destes com os demais segmentos da comunidade escolar. Uma vez que há uma relação hierárquica na qual os estudantes são tidos como os menos experientes pelos professores e familiares, por isso com menos condições de opinar, sugerir, decidir ou mesmo intervir e, por consequência, com menor ou relativizado espaço para aprender sobre tais preceitos e exercitar sua autonomia e participação.

Essa visão reducionista da juventude, de sua capacidade de sonhar, imaginar, argumentar, viver a própria realidade e a potencialidade que essa fase provoca no desenvolvimento humano, traz em seu bojo o que Benjamin (2017) vai definir como experiência e Tragtenberg (2004) como relações de poder.

Benjamin (2017, p. 25) defende a importância de viver as experiências da juventude e diz que “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista das coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será generoso quando homem adulto”. Diante disso, Benjamin evidencia o papel do pedagogo em resignar ou limitar o jovem a partir de suas

³ A esse respeito, podem ser consultadas as leis federais nº 7.398/1985; nº 8.069/1990; nº 9.394/19996; nº 12.852/2013; nº 11.129/2005. Assim como publicações do Ministério da Educação no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e outros materiais que abarcam avaliação em larga escala, avaliação institucional, indicadores de qualidade, participação, diversidade, tecnologia, formação, dentre outros, que apresentam a gestão democrática como base para tais discussões.

experiências frustradas. Do que esse adulto não conseguiu realizar ou do que ele tem por verdade sobre a juventude. A régua do pedagogo pode ser referenciada e elucidada, porém jamais colocada como um limitador na construção de novas relações, experiências, formas de ser e pensar dos estudantes. Sendo assim, Benjamin (2017) defende que nenhuma experiência do adulto pode privar o jovem de experimentar, provar dessa vontade de mudar, de transformar, de conhecer, de inventar, de escolher, de decidir. É este um direito da juventude e não lhe pode ser negado, buscar sentido à vida com certa rebeldia e sair do comodismo é parte importante da constituição humana e próprio da juventude.

A juventude atual encontra-se perante o caos em que os objetos de sua escolha (os objetos sagrados) desaparecem. As palavras que lhe iluminam o caminho não são “puro” ou “impuro”, “sagrado” ou “réprobo”, mas sim palavras escolares, como “permitido-proibido”.

[...]

Não há nada que a juventude exija com mais urgência do que a escolha, a possibilidade da escolha, da decisão sagrada sobretudo (BENJAMIN, 2017, p. 28).

As escolhas e decisões compõem um repertório de experiências, de “erros e acertos” que demarcam a trajetória pessoal de cada jovem e se constitui num ensaio necessário para a construção da autonomia e da participação.

Lançamos mão de Tragtenberg (2004), que tece importantes críticas aos processos burocráticos e autoritários que o sistema educacional, em suas diferentes esferas e modalidades, está implicado, com destaque às relações de poder entre professor e estudante forjadas no sistema escolar.

Não temos a pretensão neste trabalho de culpabilizar o professor, mas, sim, de trazer elementos para problematizar ações que se constituem como tradição escolar e que não estão uníssonas com uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Projetar, dessa forma, alguma luz sobre essas questões a fim de repensar certas práticas e dinâmicas pedagógicas e escolares na construção de relações mais democráticas e horizontais é o que nos ocupamos aqui.

Tragtenberg (2004) afirma que a universidade é hostil e conservadora ao pensamento crítico avançado. E, ao passo de que é responsável pela formação de professores, estabelece e alimenta um ciclo de manutenção do *status* dominante que, em certa medida, ocupa-se em criticar o sistema vigente, mas pouco faz para a superação de suas contradições e segue reproduzindo-o, consciente ou não de suas práticas autoritárias e segregadoras.

Tragtenberg (2004) denuncia o que denomina “delinquência acadêmica” quando pontua a (des)responsabilidade de professores e pesquisadores universitários com a finalidade social da pesquisa, pois, em sua expressiva maioria, não atendem às necessidades reais das comunidades, mas, sim, ao interesse do pesquisador e da própria academia em cumprir índices e números, sucumbindo à burocracia e à competitividade.

A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como diria Lima Barreto em “Cemitério de Vivos” (TRAGTENBERG, 2004, p. 16).

Desse modo, pesquisadores sem compromisso ético-social sustentam uma visão eurocentrada e se colocam a serviço da manutenção das relações de poder e das desigualdades, configurando o domínio de práticas universalistas, suprimindo culturas orais, invisibilizando costumes e valores de comunidades que seguem à margem.

Nesse contexto, a academia e a escola retiram do estudante o direito à dúvida e à contestação quando impossibilitam ou cerceiam a pluralidade intelectual e o alcance a autores mais audazes, como adjetiva Tragtenberg (2004). Seguem, portanto, imbricados em discussões que tratam dos meios sem discutir os fins, com exames e avaliações rígidos do estudante e um culto ao conformismo com relação ao saber do professor.

Diante disso, o saber pode configurar-se como poder que emancipa ou que oprime e evocamos, aqui, Freire (1987), que nos ajuda a problematizar as relações oprimido-opressor que operam nos sistemas sociais, assim como nas relações entre os sujeitos. A libertação dessa opressão passa, necessariamente, pela tomada de consciência do oprimido de sua condição de oprimido e, então, no caminho que o conduz à sua liberdade. Somente recuperados de sua dignidade é possível viver a humanidade, enquanto sujeitos individuais ou coletivos. Em Freire, reconhecemos que as estratégias e práticas pedagógicas estão implicadas no vir a ser e na possibilidade de *ser mais*, compreendendo o ser humano como um projeto em construção, em contínua transformação e aprendizado.

Liberdade⁴ se faz com autoridade e esta difere-se substancialmente de autoritarismo. É preciso organização, planejamento, disciplina, escolhas e decisões, porém isso deve acontecer com os estudantes, na relação e em diálogo.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 68).

Quando o educador assume o lugar daquele que ao ensinar também aprende, coloca-se em uma relação dialógica, horizontal e democrática. Esse processo dialógico, participativo e democrático contrapõe-se à estrutura educacional burocrática, autoritária e repressora anunciada e denunciada nas obras de Tragtenberg e Freire, que reforçam a meritocracia e a disciplina pedagógica como controle sobre os estudantes, na medida em que se utilizam de um currículo fechado, que limitam e impõem uma visão unilateral do mundo, circunscrevendo a qualidade de inferências dos estudantes em seu processo de aprendizagem e em suas relações. Tal condição cristaliza a escola como um organismo à parte da vida dos estudantes, abrindo um fosso cada vez maior entre conhecimento e realidade social, que esvazia a escola de sua função social e política.

As críticas da burocratização pedagógica, em Tragtenberg, e da educação bancária, em Freire, são importantes, mas não se limitam às práticas pedagógicas. Os autores vão mais profundamente em suas análises, trazendo elementos para pensarmos as relações forjadas pelo autoritarismo e pela hierarquia nas relações sociais, econômicas e afetivas as quais se sobrepõem os interesses do mercado. Ambos reafirmam que a educação precisa ter função e relação com a comunidade, com os sujeitos do processo e demonstram que os sistemas burocrático e bancário não permitem que tais relações se deem a serviço da transformação e da justiça social.

O diálogo como estratégia para a participação estudantil

As questões aqui apresentadas denunciam, talvez, uma das maiores contradições da educação, problematizando práticas que se constituem como cultura escolar. Sobre

⁴ O conceito de liberdade na pedagogia da libertação se difere da pedagogia libertária, basicamente na medida em que na primeira é a consciência do sujeito sobre sua situação e na segunda é um exercício eminentemente coletivo. Reconhecemos a importância de ambas na construção de práticas democráticas e nas distintas possibilidades de se atingir a liberdade.

essa temática, Tragtenberg (2004) evidencia seu papel do que chama de inculcação, ou seja, de ensinar e impor valores que separam teoria e prática e, por consequência, delimita e define a atuação e a ocupação dos sujeitos na pirâmide da desigualdade.

Todas as práticas escolares estão a serviço da inculcação, que pressupõe “técnicas”, “métodos” apropriados. A técnica escolar neutraliza os conteúdos de inculcação e os de saber positivo homogeneizando-os, na medida em que são ensinados como *regras escolares* (TRAGTENBERG, 2004, p. 42, grifo do autor).

Como atuar em uma escola eminentemente autoritária e controladora de corpos e pensamento, do currículo e, ao mesmo tempo, ter por princípio o desenvolvimento do pensamento crítico, da emancipação dos sujeitos e da transformação social? Como construir autonomia e participação efetivamente democráticas, nesse contexto?

Colocadas tais questões como centralidade de nosso diálogo, seguimos nesse caminho para pensar outras formas de organização, tendo como premissa a participação estudantil, em uma proposta pedagógica intencionalmente autogerida.

Comênio, em sua consagrada obra *Didática Magna* (2015), que lhe rendeu o título de pai da didática moderna, reconhece a disciplina como elemento central da escola e do aprendizado, porém faz importantes considerações sobre a não violência e de que modo a disciplina deve ser empregada pelo professor. Evidentemente, sua obra exige contextualização temporal, pois estamos falando do ano de 1600. Mas, ainda assim, merece atenção a concepção de criança e de infância por ele defendidas.

4. Não deve empregar-se uma disciplina severa no que se refere aos estudos e às letras, mas apenas nos aspectos ligados aos costumes. Com efeito, se os estudos são adequadamente regulados (como ensinamos já), são, por si mesmos, atrativos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos (se se exceptuar os monstros de homens). Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas, se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos, é, sem dúvida, em vão que se emprega a força. Os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas (COMÊNIO, 2005, p. 402).

Ainda que essa passagem traga luz ao que podemos traduzir, hoje, como autonomia e participação estudantil, podemos evidenciar que a fragilidade dos estudantes na relação hierárquica escolar e social é histórica. O lugar de fala e da experiência dos jovens, apesar de certos avanços, é ainda incipiente e vulnerável,

quando o almejado pelos adultos ou pelas instituições é que a relação com os mais experientes se dê pela obediência e o respeito ‘cego’. Não nos opomos à existência de valores éticos e morais, tal como a existência de organização e de objetivos, sejam pedagógicos ou sociais, os quais compreendemos como necessários para a formação humana e para a vida comunitária. Todavia, a defesa explicitada é de que a construção das regras e de acordos deve se dar pelo diálogo, de forma coletiva, participativa e democrática.

Para isso, é preciso lançar mão de teorias e práticas pedagógicas alternativas ao modelo vigente, que compreendam a integralidade do ser humano, logo, de uma educação integral. Na pedagogia libertária, a educação integral tem como foco a ampla dimensão humana e, para alcançá-la, prioriza-se o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da formação profissional e da moral.

Nesse contexto, o corpo é tido como um instrumento social que precisa expressar-se, ter liberdade de movimento, escolha e decisão e, ao mesmo tempo, se percebe implicado com o entorno, com os outros sujeitos que compõem esse coletivo. A partir de tal concepção, a moral está relacionada à construção de valores que buscam o consenso, exercitam a equidade e a cooperação, princípio da autogestão, na estruturação de um lugar comum e o mais confortável possível para todos. A dimensão profissional é tida pela importância do trabalho, da capacidade de criação e de transformação que o sujeito tem no mundo, partindo de todo o processo de criação de um objeto, por exemplo, e não de partes isoladas.

Sobre os princípios da educação integral, Faure (2015, p. 109) nos diz que

[...] a educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil.

Fato é que muitos teóricos e estudiosos, assim como pesquisas e discursos, se ocupam em fazer a crítica ao sistema capitalista e ao efeito cascata que essa organização nos submete. Mas, quando vamos buscar alternativas teóricas e práticas que subsidiem alternativas ao modelo vigente, nos vemos frágeis.

Faure (2015) pontua que os princípios aos quais ancora sua experiência pedagógica em 'A colméia'⁵ não são novos e podemos afirmar que são, em verdade, o resultado de lutas coletivas de diferentes países e têm por premissa a autogestão, a organização da educação do povo para o povo. Faure, apesar de não ser o único, mas com uma experiência sistemática e com um expressivo recorte temporal, trouxe à prática e deu corpo às pautas anarquistas.

Os processos pedagógicos e os métodos educativos em uso n'A Colmeia não são novos. Durante séculos, notáveis filósofos, eminentes educadores têm proclamado e estabelecido teoricamente sua excelência. Meus colaboradores e eu não cometemos a tolice de crer dizer que trazemos um sistema novo e original. O nosso único mérito está em termos tentado aplicar tais métodos e processos (FAURE, 2015, p. 162).

Organizar coletivos por princípios democráticos requer diálogo e prática, preceitos caros para a pedagogia libertária e libertadora. Aqui nos parece importante trazer o conceito de práxis (FREIRE, 1987), como a teoria do fazer, e por isso enfatizar que não há dicotomia entre teoria e prática, ambas estão imbricadas em uma relação dialógica. Desse modo, é preciso superar a centralidade dos discursos e concretizá-los em ações reflexivas. Segundo Paro,

[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares, que a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas **não exercitam a prática democrática correspondente** (PARO, 2016, p. 24, grifo do autor).

Não basta, portanto, um discurso, por mais revolucionário e justo que se anuncie, se é carregado de vazio, se não subsidia a construção de proposições, de alternativas, de ações. Discursos e teorias comprometidos com a ética social vêm acompanhados, na mesma medida, de ações concretas sobre a realidade e amparam projetos de transformação social. É dentro dessa ética que precisamos militar, com uma aproximação rigorosa de discurso e ação.

⁵ Organização com vida comunitária libertária, para crianças e adultos, voltada para filhos de operários e órfãos, autogestionada e com atividades organizadas por oficinas.

Diante da defesa da gestão democrática no âmbito escolar, é preciso criar ou qualificar os espaços de diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar. Tragtenberg (2004, p. 16) nos aponta que “A alternativa é a criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários [...]”. A participação discente em colegiados, como representantes de turma, em discussões e decisões da vida escolar, na atuação em grêmios estudantis compõem um repertório de vivências que demarcam o percurso formativo dos estudantes. É somente na ação reflexiva que os estudantes têm a possibilidade de aprender o que é autonomia e, na medida em que tenham de fato espaço para atuar com autonomia, constroem senso de responsabilidade individual e coletivo e compreendem o papel da representatividade.

Sobre isso, Paro (2011) nos ajuda a pensar a medida da participação e da importância do educador nesse processo.

No entanto, quando se trata da medida da participação, é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador (PARO, 2011, p. 4).

Se, por um lado, temos embasamento legal para organizar tempos e espaços para construção democrática dos rumos da escola, por outro, a existência desses espaços em uma cultura escolar predominantemente autoritária não garante que as relações estabelecidas se deem de modo democrático. Tragtenberg (2004, p. 16) alerta para o engodo democrático, no qual “A participação discente não se constitui num remédio mágico aos males [...]”, mas, antes, uma construção diária, contínua e que se faz no coletivo.

Tecendo algumas considerações

Mais no sentido de tecer algumas considerações do que fechar a discussão, desejamos de fato ampliá-la. Tencionamos, aqui, como centralidade da relação pedagógica a ampliação e a qualificação do diálogo no âmbito escolar a partir de uma análise crítica da realidade, estruturada por ações reflexivas eminentemente democráticas.

O diálogo não é consenso, é condição essencial para humanização, é encontro para pronúncia de mundo (FREIRE, 1987) e exige do educador uma postura menos centrada em si e no conhecimento, não para negá-los, mas para, em relação dialógica e na mesma medida, ouvir os estudantes, seus interesses, pensamentos e necessidades na organização das propostas pedagógicas.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 68).

Isto posto, a construção da autonomia e da participação estudantil se faz indispensável para a produção de liberdade e de coletividade. Todavia, o avanço dessas discussões e sua consolidação em práticas pedagógicas configuram-se como um grande desafio, pois estão voltadas na disciplina dos estudantes, em manter um espaço escolar silencioso, rígido, centrado no controle e no interesse dos adultos.

A escola, muitas vezes, diante da conduta “rebelde” do aluno – reveladora, mais que tudo, de uma vontade de expressar-se e de expandir toda sua energia vital –, abre mão de sua real função civil (GRAMSCI, 1978) e pedagógica, tratando o aluno com desconfiança, por meio de mecanismos de coerção e vigilância, em vez de utilizar toda a riqueza da relação educativa (fundada no diálogo e na confiança), de modo a ajudá-lo a crescer pessoalmente pela construção de uma personalidade sadia e rica de conteúdo cultural (PARO, 2011, p. 207).

Faz-se necessário renunciar ao controle que estabelece relações hierárquicas e autoritárias, que se distancia da função social da escola e do sentido da vida, que separa o pensamento da ação, que dicotomiza o mundo e abre fendas onde haveria de ter pontes. Construir autonomia e participação discente é, também, construir afeto e pertencimento. É fazer leitura de mundo, de contexto e atuar nele coletivamente. É, sobretudo, não reproduzir o que se critica. Ao menos, é ter consciência dessa reprodução e buscar alternativas práticas, políticas e pedagógicas que, além de resistência, também sirvam à existência. Tal posicionamento diz muito sobre a finalidade da educação e do conhecimento e, sobre isso, Tragtenberg explicita que

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico - social, como se ela fosse um inevitável destino (TRAGTENBERG, 2004, p. 143).

Não se trata de romantizar a vida ou minimizar os problemas sociais. Antes disso, mirá-los de frente e em dialogicidade com os estudantes, mediados pelo conhecimento para atuar na concretude da vida. É ter na escola espaço de ensaio para mudanças, de experiências equânimes e tentativas de resolução coletiva amparadas na busca de consenso, na construção democrática. É ter lucidez política-pedagógica para galgar a superação dos problemas e contradições existentes.

Para Freire (1987, p. 177), “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade”. De modo que ensinar sobre liberdade e autonomia é ensinar a lutar pela vida. É construir discursos a partir de pautas reais, é articular palavras às necessidades numa dimensão política, senão de mudança, na luta por ela. É exercitar ética social, é olhar para o outro e para si a partir de suas humanidades, reconhecendo o direito de *ser mais* (FREIRE, 1987).

Não há como ensinar sob métodos autoritários e esperar que os estudantes sejam autônomos. Por certo, alguns o serão, conseguirão subverter tais padrões, mas isso não corresponde à maioria dos estudantes e, em uma perspectiva macro, em uma sociedade participativa. Precisamos de uma educação do diálogo, que instigue práticas de liberdade.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FIORI *apud* FREIRE, 1987, p. 9).

Para avançarmos enquanto sociedade democrática, é urgente produzir coletivamente práticas de liberdade e o diálogo, em sua perspectiva político-pedagógica, é o caminho para essa construção. A escola pode expressar a identidade da comunidade, os anseios e as intervenções dos segmentos que a compõem, em uma costura que une teoria e prática, construindo sentidos de pertencimento. Para isso, precisa enfrentar os desafios postos, não como limitadores, mas como questões a serem trabalhadas, na construção coletiva, democrática e dialógica.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COMÊNIO, Johann Amos. **Didática magna**. 6. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

FAURE, S. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. 2. ed. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.