



## A relação entre liberdade e necessidade e a fecundidade educativa: diálogos com o pensamento de Antonio Gramsci e de Paulo Freire

The relation between liberty and necessity and educational fecundity: dialogues with the thinking of Antonio Gramsci and Paulo Freire

Avelino da Rosa Oliveira  
avelino.oliveira@ufpel.edu.br  
Gomercindo Ghiggi  
gghiggi@terra.com.br  
Neiva Afonso Oliveira  
neivaoliveira@tutopia.com.br

---

**Resumo:** Este artigo trata dos conceitos “liberdade” e “necessidade” na história da filosofia como temas relevantes e recorrentes, desde os clássicos gregos até nossos dias. Afirma-se que, ao longo do pensamento universal, pode-se identificar duas formas gerais de enfrentar o problema: uma que absolutiza um ou outro pólo da relação e outra que procura articulá-los dialeticamente. Mostramos, no decorrer do texto, que as abordagens gramsciana e freireana são favoráveis a um disciplinamento constituidor da libertação; portanto, são filosofias que articulam dialeticamente necessidade e liberdade.

**Palavras-chave:** liberdade, necessidade, dialética, disciplina.

**Abstract:** This article deals with the concepts of liberty and necessity in the history of philosophy as relevant and recurrent subjects since the Greeks classics up to present time. It states that throughout the universal thought two general ways of facing the problem can be identified: one that absolutizes one or the other pole of the relation, and another one that intends to articulate them dialectically. It is shown that both the Gramscian and the Freirean approaches are favorable to a disciplinary process that constitutes liberation; therefore, they are philosophies that articulate liberty and necessity in a dialectical manner.

**Key words:** liberty, necessity, dialectics, discipline.

---

### Anunciando o problema

O homem contemporâneo vive momentos de grandes incertezas. A tão sonhada felicidade parece que se lhe escapa por entre os dedos. Os grandes blocos que se batiam na chamada “guerra fria” já não mais

buscam desestabilizar um ao outro, mas cada qual procura conter – a duras penas – os efeitos arrasadores de suas próprias mazelas. Se o leste socialista e burocrático não conseguiu sustentar-se diante do essencial anseio de liberdade presente em cada homem, as chamadas

democracias ocidentais vêm-se às voltas com problemas não menos graves. O acelerado progresso econômico anda lado a lado com a injustiça na distribuição de seus frutos, com os ataques ao meio ambiente que põem em risco a humanidade toda e com o descalabro da miséria absolu-

ta que vai criando sub-raças em vários países do terceiro mundo.

Paradoxalmente, os homens tri-llham, ao mesmo tempo, caminhos de racionalidade e irracionalidade crescentes. De um lado, a ciência avança em vertiginosa velocidade, oferece respostas em todas as frentes; de outro, multiplicam-se as seitas religiosas mais esvaziadoras da dimensão humana, propondo busca da felicidade e da liberdade pelos caminhos mais tortuosos, quando incluso está o pagamento pela *felicidade eterna*. De um lado, a comunicação vence as determinações de espaço e reúne todos os povos; de outro, as guerras étnicas parcelam e aniquilam milhões de pessoas. Em particular, as comunidades escolares reproduzem, em seu interior, a relação tensa e intensa da liberdade com a necessidade, particular objeto de análise neste trabalho.

Nesse nosso mundo contemporâneo, parece continuar sendo candente a *questão filosófica da relação entre necessidade e liberdade*. Para discuti-la, escolhemos fazê-lo a partir do pensamento de Antonio Gramsci e de Paulo Freire, lidos no contexto da filosofia marxiana.

Gramsci e Freire têm sido largamente estudados no âmbito tanto da Educação como da Ciência Política. Parece-nos, entretanto, importante recuperar as reflexões filosóficas feitas por eles, as quais, pelo menos sob o nosso ponto de vista, são o que há de mais profundo em seus pensamentos e o que dá consistência à defesa da idéia da importância desses autores para a educação.

Sabemos que revisitar *Gramsci e Freire*, percorrer suas obras e nelas buscar a *unidade orgânica entre necessidade e liberdade*, sem dúvida, não é tarefa simples. A complexidade da leitura desses autores deve-se às circunstâncias em que viveram e escreveram, bem como pela censura que os cercou, tanto em vida como postumamente, quer por apressada adesão,

quer por desautorização da dimensão política que agregam, em particular, à educação.

Mesmo cientes das dificuldades, propusemo-nos a investigar esta temática por acreditar que ela é extremamente relevante para a humanidade de nossos dias. E, assim, temos, como *hipótese* de trabalho: *Gramsci e Freire conseguem desenvolver a intuição marxiana da relação entre liberdade e necessidade, dando significativa contribuição para a compreensão dos caminhos por que passa a superação desta antítese, com particular fecundidade para a educação.*

## Estado da questão

Os conceitos de *liberdade e necessidade* apresentam-se ao longo da História da Filosofia como temas relevantes e recorrentes, desde os clássicos gregos até nossos dias. Ao longo da história do pensamento universal, podem-se identificar duas formas gerais de enfrentar o problema: uma que absolutiza um ou outro pólo da relação e outra que procura articulá-los dialeticamente, opção esta da qual fazem parte, advogamos, Gramsci e Freire.

## A dicotomização absoluta

Esta posição tem consistido em opor, de forma irredutível, a liberdade à necessidade. Como forma dicotomizadora de abordagem do problema, comporta duas posições: uma que absolutiza a liberdade, outra que absolutiza a necessidade.

## Absolutização da liberdade

A concepção absolutizada entende liberdade como autodeterminação ou autocausalidade. Segundo esta concepção, a liberdade é ausência de condições e de limites, ou seja, é a

completa negação da necessidade. Para esta posição, a liberdade tem sido definida dizendo-se que é livre aquilo que é *causa de si mesmo*.

Esta posição foi elaborada sistematicamente pela primeira vez, ainda no mundo grego, por Aristóteles. Para o filósofo grego, é livre o que tem em si o princípio de seus atos ou é princípio de si mesmo. Assim, “[...] o homem [é] um princípio motor e pai de suas ações como o é de seus filhos.” (*Et. Nic.* III, 5, 1113b, 15).

Esta noção de *princípio de si mesmo*, que é a definição da lei incondicionada, retorna ao longo de toda a Idade Média, desde Orígenes, passando por Santo Agostinho, Alberto Magno, Tomás de Aquino, Duns Escoto e Ockham. Se, por exemplo, tomarmos Tomás de Aquino como o mais legítimo representante do pensamento medieval, veremos que, para ele, a causa do próprio movimento é o livre arbítrio porque, pelo livre-arbítrio, o homem determina a si mesmo a agir. E, para que exista a liberdade, não é necessário que o homem seja a causa primeira de si mesmo, pois a primeira causa – Deus – nada subtrai à autocausalidade do homem.

Já na filosofia moderna, novamente retorna a oposição excludente entre liberdade e necessidade. Leibniz, por exemplo, elabora uma filosofia que pode ser descrita como “[...] uma doutrina da ordem livre do mundo” (Abbagnano, 1985, § 436). Para Leibniz, a categoria fundamental para a interpretação da realidade é a *possibilidade*. Assim, a ordem universal não é necessária, mas pode organizar-se e desenvolver-se do melhor modo, segundo uma regra não necessitante. Por este ponto de vista, a necessidade é própria apenas do mundo da lógica, da razão, que, entretanto, não respeita o mundo da realidade. Com efeito, tudo o que existe é tão-somente uma possibilidade que se realizou em virtude de uma regra não necessitante e livremente aceita. Isto significa que nem tudo

que é possível se realiza e que, portanto, o mundo das possibilidades é muito mais vasto que o do real. E a regra pela qual apenas uma das infinitas possibilidades, que não seria contraditório que fossem escolhidas, é de fato escolhida, quer por Deus ou pelas criaturas, é o *princípio do melhor*, que inclina sem necessitar (Leibniz, *Discurso de metafísica*, § 13).

Assim, resta clara a oposição entre liberdade e necessidade e a absoluta negação da última. Entretanto, não queremos ainda ir adiante sem mostrar que, passados mais de 20 séculos da formulação de *causa de si mesmo* por Aristóteles, é esta mesma categoria que se encontra presente na filosofia de Leibniz. “A substância livre determina-se por si mesma, isto é, seguindo o motivo do bem percebido pela inteligência, que a inclina sem necessitá-la: todas as condições da liberdade estão compreendidas nestas poucas palavras.” (Leibniz, *Teodicéia*, III, § 288, *ap.* Abbagnano, 1985, § 579).

Kant, para quem a racionalidade da natureza é constituída pelo determinismo natural, precisou valer-se do artifício de considerar a liberdade como númeno para poder conciliar a liberdade humana, como poder de autodeterminação, com a necessidade dos fenômenos. Mais uma vez a liberdade absolutizada diante da necessidade só pode ser explicada como *causa de si mesma*.

[...] se a liberdade deve ser uma propriedade de certas causas dos fenômenos, então deve ser relativamente aos últimos, enquanto acontecimentos, um poder de os começar *por si mesma (sponte)*, isto é, sem ser preciso que a própria causalidade da causa comece, e, com isso, sem precisar de outro fundamento que determine seu início. Mas então a *causa*, segundo sua causalidade, não deveria estar entre as determinações de tempo de seu estado, isto é, não deveria ser *de modo algum fenômeno*.

*meno*, ou seja, deveria ser considerada coisa em si mesma e somente os *efeitos* deveriam ser considerados *fenômenos* (Kant, 1984, § 53).

Em nossos dias, a oposição entre liberdade e necessidade e a absoluta negação e/ou deturpação desta última, especialmente nos domínios da consciência e do agir do homem, permanece presente em diversos autores. Desde o voluntarismo de Schopenhauer, passando por Maine de Biram e por Lotze, pelos espiritualistas franceses com Sécretan, Ravaisson, Lachelier, Boutroux e Hamelin, chegando a Bergson, ou, em sua forma mais acabada, com Max Stiner, o que está sempre em pauta é a idéia da autodeterminação considerada como uma experiência interna fundamental, como uma criação *interior*.

Em suma, tem estado sempre presente ao longo da história uma forma de perceber a relação entre *liberdade e necessidade* que compreende a primeira de modo absolutizado. O argumento básico de apoio desta posição é o seguinte: se aconteceu algo que poderia não ter acontecido ou se alguma coisa que poderia ter sido produzida não o foi, daí decorre que se tem uma liberdade que foge à necessidade da determinação causal. E, embora por vezes seja admitido que o homem também está sujeito à determinação causal, já que é parte da natureza, resta sempre uma esfera do comportamento humano na qual ele é *absolutamente livre*, ou seja, independente de qualquer determinação necessitante.

## A absolutização da necessidade

A outra face da forma dicotomizada e excludente de compreender a relação entre liberdade e necessidade funda-se primitivamente na noção de causalidade como conexão entre

duas dimensões, sendo a segunda univocamente previsível a partir da primeira. Segundo esta concepção, toda *causa* é uma força que gera ou produz *infalivelmente* um *determinado* efeito.

Esta concepção começa a tomar corpo no materialismo setecentista. Tal materialismo funda-se na tese de que, tanto no homem como fora dele, age apenas uma causalidade: a da matéria. Cabe, entretanto, destacar que o materialismo setecentista não chega a ser uma concepção geral do mundo apoiada nos grandes princípios da ciência; é, mais precisamente, um *naturalismo* que busca colocar o agir humano sob a mesma força ou lei que age na natureza.

Foi Paul-Henri Dietrich d’Holbach o representante desta corrente filosófica que mais contundentemente proclamou a absoluta necessidade. A afirmação primeira de d’Holbach é a de que o homem é exclusivamente um ser físico e que, portanto, *o homem moral* é tão-só a consideração sob o ponto de vista de seu modo de agir deste mesmo ser físico. Ora, encarado a partir de tal pressuposto, o homem resta submetido à *absoluta necessidade* que liga os demais fenômenos naturais sob a relação de causa e efeito. Assim, a liberdade é pura ilusão. Em todas as ações humanas, desde o nascimento até a morte, tudo o que há é apenas uma seqüência de causas e efeitos *necessários*.

Mais tarde, já no século XIX, a absolutização da necessidade causal e, por conseguinte, a absoluta negação da liberdade humana é plasmada por Laplace. Ele garante que, se num dado momento fosse possível conhecer com exatidão a posição e a velocidade de cada partícula do universo, bem como todas as forças de que a natureza é animada; e mais, se houvesse uma inteligência vasta o suficiente para submeter todos os dados conhecidos ao cálculo, então, seria possível prever com exatidão o

curso possível dos acontecimentos. Nada mais seria incerto para tal inteligência. Tanto o futuro como o passado estariam, no presente, colocados diante de seus olhos.

Pode-se concluir do exposto que aqui fica estabelecida uma *antítese absoluta* entre a *necessidade*, expressa na mais perfeita relação causal, e a *liberdade* do homem, que é privado de qualquer possibilidade de intervenção no curso dos acontecimentos.

Fica assim definido o argumento central da absolutização da necessidade: dado que há um conjunto de circunstâncias que *determinam* o comportamento do agente, então, cada ato humano, embora aparentemente livre, é apenas o efeito de uma série causal. Desta forma, a liberdade é apenas ilusão, de vez que tudo é necessidade. No dizer de Adolfo Sanchez Vazquez (1986, p. 103), “[...] não escolho propriamente: um conjunto de circunstâncias (enquanto causas) escolhem por mim.”

### A busca da superação pela dialética

A forma de enfrentar o problema da relação entre liberdade e necessidade pela absolutização de uma delas resulta em antítese irreconciliável entre estas duas categorias. Tomamos, aqui, como veremos, a educação como mundo a partir do qual buscamos exercitar a reflexão para enfrentar o proclamado paradoxo nas relações humanas. Tentativas de conciliação como a de Kant, que situa a liberdade e a necessidade em dois mundos distintos, não conseguiram contribuir para a superação do problema da dicotomização que chegara a seu máximo refinamento com Descartes. Ora, a postulação kantiana busca a conciliação da liberdade humana com a determinação causal da natureza, entretanto, sua proposta de *conciliação* fundamenta-se sobre “[...] a divisão da realidade em dois mundos, ou sobre a divisão do homem em

duas partes: o empírico e o moral.” (Vazquez, 1986, p. 109).

Outra forma de abordar o problema são as tentativas de *superação pela dialética da antítese liberdade-necessidade*. Entendemos que as formulações mais importantes neste sentido são as de Espinosa, Hegel e Marx.

### Espinosa

O primeiro e principal esforço de Espinosa encontra-se em demonstrar a unidade da realidade que fora absolutamente cindida por Descartes ao distinguir três substâncias: a pensante, a exterior e a divina. Para Descartes, o termo *substância* possui significados diferentes se for aplicado a Deus, que, para existir, não precisa de qualquer outra realidade, ou à alma e às coisas, realidades que apenas necessitam de Deus para existir.

O ponto espinosiano de fusão é o mesmo que fora para Descartes o de cisão: o conceito de substância. Com efeito, para Espinosa só há uma substância, que é Deus. Somente de Deus, com seus infinitos atributos, pode derivar a multiplicidade das coisas corpóreas e dos seres pensantes.

Assim, recuperada a unidade na substância, importa considerar que, em Deus, liberdade e necessidade identificam-se. Nada há em Deus de arbitrário. Ou, nas palavras do próprio Espinosa (1983, I, Prop. XXXIII): “As coisas não podiam ter sido produzidas por Deus de maneira diversa e noutra ordem do que a que têm.”

Estabelecidas, assim, a unicidade da substância e a necessidade da ordem universal, também ao homem, como parte da Natureza, resta a mesma sujeição à necessidade, à qual não pode subtrair-se. Então, seria o homem escravo da necessidade? Enquanto dominado pelas afecções e comportando-se como ser passivo, o homem é escravo; entretanto, na medida em que, pela razão, compreende a necessidade, liberta-se. Assim, ser

livre é ter consciência da necessidade, compreendê-la e aceitá-la. É justamente este caminho de raciocínio que Espinosa indica na Introdução à Parte V da *Ética*: “Passo, finalmente, a uma outra parte da *Ética*, que trata da maneira, ou seja, da via que conduz à liberdade. Nesta parte, pois, tratarei da potência da Razão, mostrando o que pode a Razão contra as afecções; e, depois, o que é a liberdade ou beatitude da alma.” (1983, V, Introd.).

Este caminho proposto é tornado claro um pouco mais adiante quando, na Proposição III, é explicitado que o conhecimento é a via de transformação do homem de ser passivo – diante das paixões em ser ativo. “Uma afecção, que é paixão, deixa de ser paixão no momento em que dela formamos uma idéia clara e distinta.” (1983, V, Prop. III)

Espinosa dá um primeiro passo na superação do problema da relação entre necessidade e liberdade, mas, conforme ensina Adolfo Sánchez Vazquez, ainda é uma solução muito limitada.

Ser livre [...] é elevar-se da sujeição cega e espontânea à necessidade – própria do escravo – para a consciência desta; e, nesta base, para uma sujeição consciente. A liberdade humana reside, então, no conhecimento da necessidade objetiva. Tal é a solução de Spinoza para o problema das relações entre necessidade e liberdade e na qual os termos da antítese ficam conciliados. Mas esta solução spinoziana tem limites porque, afinal, o que é conhecimento da necessidade do suposto homem livre com respeito à ignorância da mesma por parte do escravo? Esta liberdade não passa de sujeição ou escravidão voluntária e consciente [...] Mas a liberdade [...] não é somente assunto teórico, mas prático, real [...] (Vazquez, 1986, p. 110).

### Hegel

A razão, para Hegel, é propriamente a realidade. Ela se acha alienada, estranha a si própria e objetiva unificar-se consigo mesma. E é pela

dialética, método do saber e lei do desenvolvimento do real, que a razão se reconcilia consigo e se reconhece na realidade, ou seja, “uma tal razão está, obviamente, sob o signo da necessidade. Se toda coisa que é é razão, toda a coisa é necessariamente aquilo que é; e não pode ser entendida ou reconhecida senão integrada nessa mesma necessidade. O saber é portanto saber necessário e do necessário.” (Abbagnano, 1985, § 569). A liberdade, assim, resulta apenas como conhecimento da necessidade. *Liberdade é a necessidade compreendida.*

Até aqui, pelo menos sob o ponto de vista da relação entre necessidade e liberdade, que é o que estamos procurando situar, Hegel chega ao mesmo patamar de Espinosa. Mas sua grande contribuição está em relacionar a liberdade com a história. O conhecimento da necessidade não é apenas individual, mas está na dependência, a cada momento histórico, do nível em que se encontra o espírito em seu desenvolvimento. O espírito, então, que se manifesta na *história* dos homens, apresenta-se como *espírito de um povo*. “A substância, que livremente se discerne, e na qual o absoluto *dever-ser* é outrossim *ser*, tem a sua realidade como espírito de um povo.” (Hegel, 1992, § 514)

Em outra obra, a mesma questão retorna, e parece que com maior clareza. “Os princípios dos espíritos dos povos, numa necessária e gradual sucessão, não são eles mesmos senão momentos do único espírito universal, que, através deles, na história, se eleva e determina numa totalidade autocompreensiva” (Hegel, *Lições de filosofia da história*, in Abbagnano, 1985, § 579).

## Marx

Em linhas gerais, Marx aceita de Espinosa e Hegel as contribuições mais

importantes e avança decisivamente no sentido da superação das filosofias de ambos. Marx admite, de Espinosa, a idéia de *liberdade como consciência da necessidade* e, de Hegel, a sua *historicidade*. Entretanto, compreende que a liberdade não se reduz a uma consciência que é impotente diante do mundo e dos homens, subjugados inexoravelmente à necessidade. Para ele, ao contrário, a liberdade confere ao homem um domínio sobre a natureza e sobre si próprio que possibilita a produção do mundo e do próprio homem, sobre a base do conhecimento dos nexos causais, da necessidade que preside todas as relações.

O *trabalho* – ou produção social da existência – é, sem dúvida, uma categoria chave para se compreender adequadamente o pensamento marxiano. Com base nela, pode-se penetrar com mais facilidade na questão que vimos perseguindo. Deixemos falar o próprio Marx.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1985, p. 129-30).

Esta inversão produzida na tese hegeliana, para que possa ser corretamente entendida dentro daquilo que afirmamos inicialmente, ou seja, que para Marx a liberdade não se limita à compreensão e aceitação da necessidade, precisa ser complementada por uma pequena passagem do terceiro de seus *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lá é afirmado que,

“[...] assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele” (Marx, 1985, p. 9).

Mas se, então, fica claro que, embora seja imprescindível a consciência da necessidade em sua historicidade, a liberdade não se reduz a isto; se resta evidente que a liberdade não é só um desenvolvimento da consciência, mas realização concreta dos homens no processo de produção tanto dos bens necessários quanto de sua própria existência; se isto está exposto, convém, então, determo-nos na análise de como os homens, efetivamente, atuam sua liberdade.

Novamente, retomemos a categoria *trabalho* para dar conta dessa tarefa. Marx faz uma análise dupla, sem ser ambígua, do trabalho. Por um lado, é o elemento central constitutivo do humano. É manifestação da liberdade, enquanto capacidade dos homens de criarem a própria existência específica. Por outro lado, aparecendo como elemento mediador entre os homens e suas necessidades e circunstanciado aos diversos modos de produção que se sucederam na história, constitui-se em fonte de alienação e elemento do “reino da necessidade”.

Nas diversas formações econômicas que estudou, Marx constata que o trabalho é sempre escravidão, sacrifício, enquanto a liberdade só existe no não-trabalho<sup>1</sup>. Mas Marx não deixa jamais de defender a possibilidade de um momento de liberdade no trabalho. E para que tal possa ocorrer, duas são as exigências que se colocam: primeiro, que esteja estabelecido o caráter social do trabalho, ou seja, que esteja sujeito não a uma vontade alheia, mas à dos próprios trabalhadores associados; segundo, que seja de índole científica,

<sup>1</sup> Aliás, não é outra a leitura de Gramsci e Freire, como adiante veremos, ou seja: têm os humanos como “condicionados” pelas circunstâncias históricas, mas não determinados a serem o que são.

isto é, que, como processo de atividade associada, determine seus próprios fins.

O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a Natureza para satisfazer suas necessidades, para manter e reproduzir sua vida, assim também o civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos de produção possíveis. Com seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas que as satisfazem. Nesse terreno, a liberdade só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a Natureza, trazendo-o para seu controle comunitário [...] (Marx, III/2, 1983, p. 273).

Mas, mesmo com a introdução de um elemento de liberdade na produção material, mesmo que a necessidade natural seja substituída por necessidades determinadas socialmente, ainda assim, o trabalho permanece no “reino da necessidade”, para além do qual está o “reino da liberdade”.

A continuação do texto d’*O capital* anteriormente citado pode esclarecer a questão.

Mas este [metabolismo dos homens com a Natureza; trabalho] sempre continua a ser um reino da necessidade. Além dele é que começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base (Marx, III/2, 1983, p. 273).

Para concluir, lançamos mão mais uma vez de um texto do próprio Marx, agora no terceiro dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, para deixar ainda mais evidente que a resolução do conflito entre liberdade e necessidade não pode ocorrer sob um modo de produção que repouse sobre a propriedade privada. Ela só pode ser alcançada definitivamente sob o comunismo. Este aparece

[...] como acabado naturalismo = humanismo, como acabado humanismo = naturalismo; é a verdadeira solução do antagonismo entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a resolução definitiva do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se conhece como esta solução (Marx, 1985, p. 8).

Assim, tendo relatado brevemente o estado da questão, percebe-se que pelo caminho aberto, especialmente por Hegel e Marx, é preciso avançar ainda mais. Nesse sentido, entendemos que Gramsci e Freire podem contribuir para o debate acerca da fecunda, embora tensa, relação entre liberdade e necessidade, com a particular tarefa de refletir o mundo da educação.

### **A tensa relação entre liberdade e necessidade: avançando com Gramsci e Freire**

#### **Gramsci e a dimensão política da educação: a favor da unidade orgânica entre necessidade e liberdade**

O esforço central, presente em todo o pensamento de Gramsci, é o de transpor a contradição engendrada na história, que traz como resulta-

do a dicotomização da realidade. Com respeito à relação entre liberdade e necessidade, lamenta que os marxistas não tenham conseguido dar mais alguns passos dentro da correta intuição, permanecendo com a elaboração inacabada de Marx segundo a qual o reino da liberdade começa onde cessa o reino da necessidade. Seu empenho em propor este necessário avanço está mais sistematicamente exposto nos Cadernos nº 11 (*Introdução à filosofia*) e 22 (*Americanismo e fordismo*).

Ancorado em Marx, Gramsci inverte o modo idealista da reconstituição da unitariedade do real. Para ele, a reconstituição idealista se dá apenas pela dissolução das dualidades no pólo dominante ou espiritual, enquanto, sob seu ponto de vista, a unitariedade se forja a partir do outro pólo, do elemento produtivo, da necessidade. Mas nem por isto Gramsci deixa de entender a filosofia da práxis, ou marxismo, como um momento histórico, próprio da sociedade de classes. Em seu horizonte filosófico, para além da sociedade dilacerada, está o idealismo imanentista, mas já não mais com seu caráter reacionário de ideologia política. Uma passagem do Caderno nº 11, traduzida de forma diferente por Carlos Nelson Coutinho (em *Concepção dialética da história*), Manuel Cruz (em *Obras escolhidas*, a partir de versão francesa) e Paolo Nosella (em *A escola de Gramsci*), poderá esclarecer esta questão e lançar-nos já para o interior da questão liberdade-necessidade em Gramsci.

A crítica, portanto, deve traduzir a especulação em seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática; mas a própria crítica terá a sua fase especulativa, que assinalará o seu apogeu. A questão é a seguinte: se este apogeu não será o início de uma fase histórica de um novo tipo, na qual, necessidade-liberdade existindo organicamente compenetradas,

não mais existirão contradições sociais e a única dialética será a ideal, de conceitos e não mais de forças históricas (Gramsci, 1989, p. 57).

A crítica deve, portanto, resolver a especulação nos seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática; mas a crítica mesma terá uma sua fase especulativa, que assinalará o seu apogeu. A questão é esta: saber se este apogeu não pode ser o ponto de partida de uma fase histórica de novo tipo, em que, uma vez compenetradas organicamente necessidade-liberdade, não haverá mais contradições sociais e a única dialética será a ideal, de conceitos, e não a das forças históricas (Gramsci, 1978, p. 60).

A crítica portanto deve dissolver a especulação nos seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática; mas a própria crítica chegará a uma sua fase especulativa que marcará seu apogeu. A questão é a seguinte: esse apogeu será o começo de uma fase histórica de novo tipo na qual, necessidade e liberdade tendo-se compenetradas organicamente, não existirão mais contradições sociais e a única dialética será aquela ideal, entre conceitos e não mais entre forças históricas (Nosella, 1992, p. 122).

Se os termos usados na primeira parte (*traduzir, resolver, dissolver*) não podem ser tomados como sinônimos e indicam um claro problema de tradução, já no restante do texto as versões são coincidentes. Atente-se para a expressão *uma vez compenetradas organicamente necessidade-liberdade*. Certamente, trata-se de uma compenetração que ocorreu; e, se ocorreu, é porque ambas existiam durante o processo de superação da sociedade dividida em classes. Desta forma, a liberdade está longe de poder ser encarada como realidade que aparece apenas *após* a necessidade burguesa. Ao contrário, ela está *presente, como antítese*, em luta para alcançar a *unitariedade orgânica* com a neces-

sidade. Por isto mesmo, Gramsci acautela-se sobremodo na análise da *passagem* da necessidade à liberdade. “Daí porque a proposição da passagem do reino da necessidade ao da liberdade deve ser analisada com muita finura e delicadeza” (Gramsci, 1989, p. 116). Enfim, o termo *passagem* não deve nos levar a inferir realidades contraditórias e independentes.

Tomado por este cuidado, Gramsci entende que é preciso analisar a liberdade no interior da própria produção, ou seja, da necessidade. E pergunta-se:

Como surgiu no fundador da filosofia da *práxis* o conceito de regularidade e de necessidade no desenvolvimento histórico? Ao que parece, não se pode pensar em uma derivação das ciências naturais, mas sim, ao contrário, em uma elaboração de conceitos nascidos no terreno da economia política, notadamente na forma e na metodologia que a ciência econômica recebeu de David Ricardo (Gramsci, 1989, p. 120).

Veja-se que, além de indicar a origem do conceito de necessidade no terreno da economia política – portanto, é também aí que se deverá analisar a liberdade –, Gramsci percebe em Ricardo não apenas o “economista”, mas também o “filósofo” que propõe uma nova forma de pensar as realidades.

Trata-se de ver que Ricardo não teve importância na fundação da filosofia da *práxis* tão-somente pelo conceito de “valor” em economia, mas teve uma importância “filosófica”, ao sugerir uma maneira de pensar e de intuir a vida e a história. O método do “suposto que”, da premissa que dá lugar a uma certa consequência, deve ser identificado, ao que parece, como um dos pontos de partida (dos estímulos intelectuais) das experiências filosóficas dos fundadores da filosofia da *práxis* (Gramsci, 1989, p. 122).

Esta nova forma de pensar leva a se considerar a necessidade não

como causalidade determinística, mas como histórico-concreta e ligada à regularidade e à racionalidade que se institui na produção. Permitimo-nos mais uma citação para que se perceba este raciocínio na pena do próprio Gramsci.

Revela-se, assim, que o conceito de “necessidade” histórica está estreitamente ligado ao de “regularidade” e de “racionalidade”. A “necessidade”, no sentido “especulativo abstrato” e no sentido “histórico concreto”: existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como as “crenças populares”. Na premissa devem estar contidas, já desenvolvidas, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso da vontade coletiva; mas é evidente que dessa premissa “material”, quantitativamente calculável, não pode ser afastado um certo nível de cultura, isto é, um conjunto de atos intelectuais, e destes (como seu produto e consequência), um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham a força de induzir à ação “a todo custo” (Gramsci, 1989, p. 122-3).

Percebendo que é no terreno da necessidade que se pode analisar o conceito de liberdade, e mais, que o conceito de necessidade não é aquele da causalidade determinística, próprio das ciências naturais, mas está ligado à regularidade e à racionalidade que se dá na produção, portanto, com a interferência dos atos intelectuais dos homens concretos, Gramsci fará, no Caderno nº 22, o desenvolvimento prático de suas teses sobre a liberdade.

A postulação central da tese de Gramsci é de que a necessidade, ou seja, a produção e o mercado, sendo regularizada e racionalizada, sob a ótica de uma economia planejada, pro-

duz uma certa liberdade. Gramsci vê no fordismo e no taylorismo – métodos mais modernos de produção e de gerenciamento da época – uma possibilidade de avanço da estrutura econômica atrasada da velha Europa.

Pode-se dizer, genericamente, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática, e que os vários problemas examinados deveriam ser os anéis da cadeia que assinalam a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática (Gramsci, 1978, p. 311).

Com efeito, é no mundo da produção, no trabalho, ou, na atual fase, no industrialismo que está a chave do desenvolvimento do homem. A história do industrialismo tem sido, para Gramsci, a história do subjugoamento dos instintos animais do homem, do desenvolvimento de hábitos novos que tornem possíveis as formas de vida coletiva cada vez mais complexas. Por isso, Gramsci ridiculariza as elites intelectuais italianas que se opõem ao progresso representado pelo fordismo. Ao mesmo tempo, chama a classe operária a refletir cuidadosamente sobre todos os aspectos envolvidos nas novas formas de produção, demonstrando como não se trata de nada nocivo mas, ao contrário, até mesmo uma possibilidade de liberdade do trabalhador que, pela mecanização das operações, tem sua mente liberada para outras ocupações. Ademais, adverte sobre o modo como os industriais americanos utilizam-se desses novos saberes, os quais não devem ser exorcizados, mas apropriados pelos próprios trabalhadores. Entretanto, acima de tudo, está convencido de que a racionalização do traba-

lho industrial marca o advento de uma nova fase da história.

Gramsci entende ser imperativo negar, desde o interior da sociedade capitalista, a dicotomia entre liberdade e necessidade. O trabalho industrial amadureceu na história a possibilidade da compenetração orgânica entre elas. Entretanto, deverão ser as forças socialistas, e não os *condenados pela nova ordem*, as parceiras da liberdade.

O que hoje se chama “americanismo” é, em grande parte, a crítica proveniente dos velhos estratos que serão esmagados pela possível nova ordem e que já são presa de uma onda de pânico social, de dissolução, de desespero; é uma tentativa de reação inconsciente de quem é impotente para reconstruir, e mobiliza os aspectos negativos da transformação. Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas dos que estão criando, por imposição e com o próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: esses “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, para transformar em “liberdade” o que hoje é “necessidade” (Gramsci, 1978, p. 338).

Assim, embora através de breves reflexões, buscamos apontar as linhas mestras do esforço gramsciano na busca da unidade orgânica entre liberdade e necessidade e sua produtividade para a compreensão da prática educativa transformadora, para que possamos, após passar por Freire, ensaiar diálogos entre os dois pensadores.

### **Liberdade e necessidade em Freire: a autoridade em cena**

Para Paulo Freire, os homens vivem em permanente tensão entre os reinos da necessidade e da liberda-

de. A dimensão física do humano, reino da necessidade, não está posta, como teorias clássicas ou pós-modernas querem fazer crer, independentemente da liberdade. O ser humano, não obstante admitida a tese de que é fundamentalmente sujeito de sua própria história, é condicionado – não determinado –, em sua situação de liberdade por circunstâncias nas quais vive. Ante tal quadro, a busca pela *autonomia* está diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização *orgânica* da necessidade e da liberdade, constituidoras do humano. A construção histórica da qual o humano é capaz de participar interfere na sua formação e na transformação dos objetos com os quais interage. A construção da autonomia inicia pelos próprios sujeitos envolvidos: o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si, da história e dos outros. Freire acentua a dimensão política e a formação da subjetividade por reflexões sobre consciência e conscientização. Quando os professores escrevem seus relatórios, suas dúvidas, suas práticas e seus memoriais (muitas salas de aula contemporaneamente assim se constituem), descobrem-se subjetividades<sup>2</sup> com identidades<sup>3</sup> inacabadas. Esse jogo de descobrir-se *gente que pensa e age*, recompondo trajetórias, faz parte do processo de desvelamento e de afirmação do educador, não por acaso, mas desenvolvendo a dimensão docente que traz consigo, ante o que Freire faz uma reflexão sobre a perspectiva da ação responsável, num mundo que precisa ser construído com referências éticas.

É por isso que Freire fala da autonomia *relacionada* à conscientização. Não descarta o educando ativo, mediado pelo diálogo, envolvido com

<sup>2</sup> Subjetividade, aqui, não na perspectiva da *individualização* da vida e da ação no mundo, mas produção e preservação de um modo de ser e viver, em permanente confronto conflitual e solidário com outras subjetividades.

<sup>3</sup> Tomamos o significado que Nóvoa (1995, p. 16) empresta ao termo identidade: não como propriedade ou produto, mas “lugar de lutas e de conflitos [...], espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

conteúdo que tenha como ponto de partida a própria realidade cultural. Em particular, o diálogo, imperativo existencial, é relação de criação que educador e educando estabelecem, ante a tensa relação da liberdade e da necessidade, acompanhada pela autoridade. Está no diálogo a condição de possibilidade à problematização do senso comum e ingenuidades diversas. Freire fala da ética necessária para que a ação, autônoma, possa ser considerada moralmente correta. Condenando a ética pragmatista do capitalismo, neoliberal e selvagem, com suas desiguais e contraditórias produções, Freire coloca-se a favor de uma “ética universal do ser humano [...] que condena o cinismo do discurso [...], a exploração da força de trabalho do ser humano, [...] acusar por ouvir dizer [...]” Nega a ética que aceita “falsar a verdade [...], golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.” (1997, p. 17).

A perspectiva freireana dá conta da análise do momento presente do modelo capitalista, extremamente competitivo; trata-se de uma configuração histórica semelhante ao capitalismo pré-keynesiano. A ideologia conservadora, que discursa a favor da liberdade, dos valores familiares, da autoridade atrelada à dimensão cívica por comportamentos patriotas, não passa de opção pelo livre mercado, omitindo informações sobre produção social que pode, sim, ser explicada pelo conceito de classe social para servir de referência à ação reflexiva acerca do presente e assumi-lo como tarefa.

Em relação ao conceito de classe social, que Freire mantém em suas re-

flexões, McLaren, (1999, p. 71) recupera quando critica segmentos da esquerda (americana), também responsáveis pela sua supressão: “Como o capital invadiu praticamente todas as esferas da vida (...), o foco da esquerda no campo da educação foi desviado das grandes lutas de classe que pontuaram este século e hoje reside quase que inteiramente na compreensão das relações assimétricas de etnia e gênero.” O autor reivindica e repõe um preceito deposto pela própria *esquerda de centro*: classe social, código de compreensão do mundo criado pela própria teoria crítica. Isso possibilita rebater a idéia que atribui caráter reducionista ao emprego do conceito de classe social, pois este estaria dissolvendo-se e o ponto de partida seria cultural, enraizado em raça, gênero, etnia e opções sexuais, posição própria de análises *pós-marxistas*. Para Petras (1999, p. 23-4), “os marxistas nunca negaram [...] divisões raciais, de gênero e de etnia dentro das classes [...]” O autor lembra que os marxistas colocaram-se contra a idéia “[...] de que as desigualdades raciais e de gênero podem e devem ser analisadas fora da estrutura de classe: mulheres fazendeiras, com criados e riquezas, têm uma ‘identidade’ essencial com relação às camponesas, que são empregadas e recebem salário de fome.” A solidariedade social e de classe (Petras, 1999, p. 431) foi substituída pela ideologia do livre mercado, onde o consumidor gasta “[...] ao invés de estabelecer vínculos sociais” e “os novos modos de relações [...] implícitas e explícitas nos meios de comunicação são [...] relações transitórias ou flexibilizadas: entradas rápidas, saídas fáceis e sorrisos de plástico.”

Considerando as reflexões freirianas acima retomadas, particularmente

a partir dos conceitos ética universal e classe social, é possível e fundamental demonstrar que Freire tem um projeto político-pedagógico a partir do que entende que deve dar-se a ação e a reflexão em educação, com particular atenção à produção da liberdade. A práxis pedagógica a que se refere envolve o mundo de relações globais nas quais educador e educando atuam. Para capturar essa dimensão, a alternativa é sintonizar a história que acontece. Imprescindível é a ação político-pedagógica de alguém para que, nas relações macroestruturais, os sujeitos possam atuar de maneira crítica, criativa, independente, autônoma, sempre solidária. Portanto, as ações de intervenção social a favor da cidadania autônoma e crítica dependem de *formação*, processo exigente e complexo porque a situação socioeconômica em que vivemos é das mais desumanas, onde a visão neoliberal se impõe de modo afirmativo pela via única do mercado, referência e entorno a partir do que se deve desenvolver a educação. Freire busca, no mundo da vida e das experiências de sofrimento e construção de solidárias alternativas, referências para análises e fundamentos à defesa da importância e insuficiência da escola à produção da autoridade do professor a favor da autonomia, para o que é principal a compreensão do complexo mundo das relações de poder. O oprimido também é opressor e não apenas potencialmente um ser que carrega consigo a opressão. Seguindo as trilhas da dialética do senhor e do escravo (Hegel, 1992, 4º capítulo e Kesseling, 1989), com Freire descobre-se que o *outro* depende de um *eu* para firmar-se, algo como prisioneiro do prisioneiro. No cotidiano das relações que experiencia, o oprimido oprime familiares, colegas de trabalho e escola, conceito freiriano<sup>4</sup> que não

---

<sup>4</sup> Fanon, ao lembrar a experiência dos povos africanos subjugados (“[...] na medida em que, ao dar-se conta da impossibilidade de manter seu domínio nos países coloniais, a burguesia colonialista resolve iniciar um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas etc.”), afirma: “mais um passo e ele quererá bater-se para ser mais que o colono, tomar-lhe o lugar. Como se vê, é todo um universo material e moral que se desmorona” (1979, p. 33).

está ultrapassado nem pela história que homens e mulheres fazem e nem por Freire, visto que, em seus últimos escritos (1997 e 2000), fala da necessidade do diálogo permanente, que supera o autoritarismo e é indicador de relações que ultrapassam a própria *atitude licenciada* e a tendência opressiva. É a vigilância que se coloca como tarefa. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de produção do conhecimento e luta por vida melhor é realizado em comunhão com o outro, pelo diálogo e em que os sujeitos envolvidos são autônomos, o que torna necessário entender que o “desenvolvimento da autonomia dos alunos, atores e espectadores do cenário escolar, mais do que um desafio, é uma utopia, pois traz em si princípios revolucionários que projetam a educação como possibilidade, no interior das imensas transformações em curso [...]” (1997, p. 95). A consciência do inacabamento instaura desafiadora provocação no sujeito da necessária “tomada de atitude”, só possível na dimensão da autonomia que o torna capaz de ação refletida, ou, como Chomsky afirma, discutindo a necessidade da autoridade paterna à criança, quando “[...] crescer significa ampliar a autonomia e o autocontrole, expandir a faixa de opções legítimas, assim como a capacidade de exercê-las” (1997, p. 132).

Pelas razões acima é que Freire é vigoroso para pensar liberdade e necessidade – porque é filósofo que dá consistência à pedagogia crítica e fomenta práticas coletivas que possibilitam sustentar a idéia de que a educação serve à transformação, pois, assim como a cultura, sempre se envolve com mudanças pela formação de identidades e subjetividades, trazendo para o cenário público da educação novas vitalidades. Freire desafia teóricos críticos americanos, por exemplo, a reco-

nhecer que a atividade pedagógica dominante, normalmente presente em escolas “democráticas, estava firmemente acorrentada a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade a nível ideológico, através do contrato lockiano, pelo qual relações assimétricas de poder são legitimadas sob a bandeira da agência autônoma e da livre competição no mercado capitalista” (McLaren, 1999, p. 28). Pode-se ainda reafirmar o vigor da reflexão freiriana na medida em que constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata; ainda, porque desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos que são dimensões fundantes da ação política docente; enfim, porque combate tanto os absolutismos dogmáticos e autoritários quanto os relativismos licenciados, cujos preconceitos e dogmas são balizas permanentes na demarcação dos campos epistemológico e político. Insistimos, portanto, em manter Freire sempre atual, tendo seu pensamento constantemente recriado, não por discípulos ou seguidores, mas por recriadores curiosos de suas próprias curiosidades epistemológica e política. Retomamos Freire porque seu programa político-pedagógico é projeto possível que fortalece a construção contra-hegemônica, necessária para enfrentar fatalismos culturais excludentes impondo-se como *único expediente*. Estamos de acordo com Torres quando afirma que “[...] é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”. Torres desenvolve a afirmação baseado em reflexões do próprio autor, defendendo que é fundamental realizar estudos sobre processos educacionais em Freire partindo de “[...] dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações

sociais de produção - e usando a lente das classes subordinadas - educação como forma de construir uma nova hegemonia.” Para o autor, a importância da educação está na reconstrução “da cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular [...] como instrumento de luta da contra-hegemonia [...]”. Torres avança e afirma que “designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbanas e rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido”. O autor conclui afirmando que “a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade – em termos gramscianos – um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores [...]” (Torres, in McLaren *et al.*, 1998, p. 97).

A interferência na formação das pessoas na perspectiva político-crítica que Freire aponta, dirige-se à exigência dos *ainda indignados* com a organização social prepararem-se para assentar na contramão da *história oficial*, responsável pelo advento do novo que pode ocorrer na contradição e no diálogo com *diferentes*. A esperança de Freire, que vemos desenhada em sua obra, é que as relações resistentes e combativas, fraternas e solidárias, também se globalizem, a menos que apenas elas permaneçam à margem do atual movimento histórico. Retornamos a Freire porque é um pensador que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia, busca superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização<sup>5</sup>, também do próprio estatuto de verdade das pedagogias *críticas*.

Freire constitui o conceito de autenticidade com o propósito de elaborar demarcação pedagógica e política vi-

<sup>5</sup> Desdogmatizar sob o dever de evitar a dogmatização possibilita, pela própria desdogmatização, como sugere Freire, interrogar e desafiar quando *manuals* dão respostas e dogmatizam.

sando superar autoritarismos e licenciosidades, objetivando levar educadores a assumirem posicionamentos ante desigualdades sociais, materiais e simbólicas, com as quais alunos vão à escola. Busca intervir na constituição de condições de possibilidade para que situações de desigualdade que as pessoas portam consigo possam ser tensionadas, criando condições à geração de consciência que possibilite a desbanalização e a desnaturalização do desumano que há em tais relações. De experiências diversas, extraídas de programas de formação de professores, é possível concluir que, não raro, no desejo de superar o autoritarismo, mesmo os sujeitos progressistas, como afirma Freire, adotamos *posturas não diretivas*. É por isso que afirmamos ser possível e necessário pensar Freire a partir de referências da modernidade, assumindo o projeto iluminista de formação, não em seu registro reducionista, embora marcas pós-modernas *progressistas* estejam presentes. Freire, indignado com a realidade na qual os trabalhadores compartilham situações de exploração, constrói referências para pensá-la e fundamenta a necessidade da luta **organizada pela mudança**, objetivando tensionar subjetividades produzidas pelo modelo dominante. A modernidade explicitou pouco, arrisco afirmar, alternativas de formação aos modelos dogmáticos, metafísicos e teológicos. Embora período que referenciasse sobremaneira a organização da vida social, declarando, com Hobsbawm, que “uma das poucas coisas que nos separam de uma queda acelerada nas trevas é o conjunto de valores herdados do Iluminismo do século XVIII”, é de reconhecer-se que tal afirmação não seja uma “concepção muito popular nesse momento, quando o Iluminismo pode ser descartado como algo que

vai do superficial e intelectualmente ingênuo até uma conspiração de homens brancos [...]” (1998, p. 269). Abandonamos a idéia da diretividade e da autoridade com receio do autoritarismo e por exigências postas por modelos exógenos à natureza e ao movimento da escola.

### Algumas conclusões

É possível admitir, com Gramsci e Freire, que a libertação se faz problematizada por alguém que se debateu, em algum outro momento, com conscientização inicial partilhada.

Gramsci contribui para a definição de estratégias políticas à sala de aula, particularmente quando reflete relações entre processo e conteúdo e a unidade dialética em que se constituem. Nos escritos que produz no cárcere, analisando a formação do filho e da sobrinha, questiona a adoção das metodologias rousseauiana ou voluntarista, naturalista ou autoritária. Através de correspondência que troca com familiares, define opções político-metodológicas que marcam a sua presença no mundo da reflexão pedagógica. A provocação nasce de leitura de texto produzido por uma sobrinha, que aponta à falta de inteligência disciplinada e não estimulada a amadurecer intelectual e moralmente (Gramsci, 1966, p. 163-164). A seguir, refletindo a proposta de renúncia que os familiares podem fazer em relação à intervenção na formação da sobrinha, afirma que tal procedimento significará que a educação será o “[...] resultado mecânico do influxo causal de todos os estímulos desse ambiente [...]” (Gramsci, 1966, p. 165), lembrando que decidir pela não interferência é assumir que a personalidade da criança será formada extraindo do ambiente os “motivos da vida”, desorganizada e aleatoriamente

te. Gramsci, falando da avaliação que faz das sementes que lhe haviam sido enviadas por uma cunhada, que cultivava na cela e que custavam a transformar-se em plantas, assim se posiciona: “[...] me vem a tentação de [...] ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca [...] ou [...] forçar a natureza introduzindo [...] a mão esperta do homem e o princípio da autoridade” (Gramsci, 1966, p. 128), dúvida que dilui pensando a educação do filho: defender o respeito à espontaneidade da criança é renunciar ao ato de educar, de formar a criança de acordo com o plano de humanização do homem; é abandonar a criança ao autoritarismo do meio ambiente. Para Manacorda (1992), Gramsci é um crítico que relaciona permanentemente a educação à dimensão política e à organização do trabalho que a mesma deve ter em relação à formação social. A dimensão coletiva impõe-se, não como *massificação do indivíduo*, mas forma de elevação de cada um à consciência crítica, o que não se obtém pelo desenvolvimento espontâneo do *gênero humano*.<sup>6</sup> Obviamente Gramsci fala desde contextos como a Primeira Guerra Mundial e iminência de novos conflitos e da própria consolidação do nazifascismo, condição social que colocava a população em estado de opressão e o autor em situação de luta, o que o leva à cadeia, de lá saindo *para morrer*. A revista *L'Ordine Nuovo*, fundada por Gramsci, através de seu lema “Instrua-se, porque precisaremos de toda a sua inteligência, atue, porque precisaremos de todo o seu entusiasmo, e organize, porque precisaremos de toda a sua força”, fortalece a política de defesa das teses sobre formação humana diretiva. Na cadeia

<sup>6</sup> É imprescindível aproximar Freire e Gramsci pelos projetos políticos que defendem, pelos conceitos que utilizam (“autoridade” e “intelectual”, por exemplo) ou pela forma como os dois filósofos comunicam suas reflexões. Tomamos o exemplo das *Cartas*: de Gramsci, *Cartas do cárcere*; de Freire, *Cartas à Guiné Bissau*, *Cartas a Cristina*, *Cartas a quem ousa ensinar* (*Professora sim, tia não*) e *Cartas pedagógicas* (*Pedagogia da indignação*).

(“para que parasse de pensar”), Gramsci reflete e escreve, o que atemoriza a força fascista no poder: o filósofo possuía autoridade, competência e ética para pensar o mundo. Aliás, como aconteceu com tantos outros pensadores, que pela força foram submetidos a regimes de verdade que se impunham a qualquer tentativa de leitura diferenciada do mundo: ocorreu no Brasil com Freire acusado por militares, apoiados nas armas, em 1964, como *ignorante e subversivo*, o mesmo ocorrendo com Sócrates, incriminado ao propiciar à juventude condições de reflexão: “por corromper a juventude e introduzir novos deuses [...]” (Platão, 1985).

Nas falas das professoras com as quais temos trabalhado, quer em programas de formação inicial, quer em educação permanente, com frequência aparecem elementos relativos às suas relações com os alunos, particularmente quanto ao exercício da liberdade e a sempre “problemática” relação com a necessidade. Durante aulas, observações e visitas, somos permanentemente chamados a fazer intervenções, para tomar parte de diálogos em relação à dimensão conflitual que não raro ocorre em sala de aula, exercitando a disputa entre necessidade e liberdade e instalando qualificados debates em torno do que definem como “trabalho sério, competente e ético, no exercício de nossa autoridade em sala de aula, atuando com seres humanos que querem construir a sua liberdade, mas com problemas”. As reflexões devem-se em boa parte a Freire porque ele *ajuda a problematizar* o mundo da escola, envolvendo a problemática da liberdade, em concepções e práticas. Freire afirma que “não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente [...] que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade.” Se isso é principal como acesso à desconstrução de procedimentos

autoritários, para Freire não é suficiente, afirmando que “não há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade. Imobilismo a que se submete a liberdade intimidada ou movimento da pura sublevação”. E é por isso que o autor pode afirmar: “Só há disciplina [...] no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade [...]. Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade [...] ameaça a liberdade.” Quando a autoridade (enquanto movimento da necessidade) se hipertrofia, o seu movimento “imobiliza ou distorce [...] o movimento da liberdade. A liberdade imobilizada por uma autoridade [...] chantagista [...] se perde na falsidade de movimentos inautênticos.” As classes populares, dominadas e exploradas, necessitam engajar-se em processos de produção da “disciplina social [...], política, [...] indispensável à democracia que vá além da democracia burguesa e liberal. [...] O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo [...]” (Freire, 1993, p. 115-118).

Freire, em radical defesa da liberdade, aponta para um projeto de sociedade inserindo a *diretividade* como condição de possibilidade à sua realização. Investigando a obra freiriana e buscando a identificação de escrituras sobre autoridade, diretividade e liberdade, encontramos um Freire respondendo à pergunta a respeito de sua história com a escola, com professoras e com disciplina. Lembra que andou por “três ou quatro escolas” e que teve “uma professora” que o “marcou enormemente”. Não admitindo que a mesma tenha sido *autoritária*, fala que ela “se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças. Eu acho que era uma pessoa mais ou menos ingênua e, analisando-a no seu comportamento, talvez dissessem que era autoritária. Eu digo que não.”

Analisando-a sob o conceito de autoridade, Freire afirma que “era democrática, mas tinha a consciência de sua autoridade [...] sem a qual as liberdades não se constituiriam [...]” Favorável ao disciplinamento constituidor da liberdade, afirma que “sem disciplina externa é difícil estruturar a interna, na medida em que a interna é uma espécie de introjeção da necessidade da disciplina”, afirmando: “Eu fui disciplinado porque houve disciplina externa também, na minha família. Agora, o que não houve na minha família foi autoritarismo” (*in D’Antola*, 1987, p. 2-3).

Gadotti comenta a teoria freireana sobre a autoridade (manifestação da necessidade) em sua relação com a liberdade, com a mediação do diálogo, afirmando que “a primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também [...] expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os educandos entregues a si mesmos.” Como explicitado na questão central deste texto, Gadotti reafirma a importância política do projeto de Freire à constituição da liberdade humana, a partir da construção de conceitos que combatem o espontaneísmo, o que “só ajudou [...] a direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa” (1996, p. 84). A questão é não negar a liberdade de ser do outro e, da mesma forma, não abandoná-lo sem referências à formação. A liberdade é um conceito que desafia práticas que ultrapassam a sala de aula e a escola e faz exigência lá onde os homens criam condições à produção de conhecimento e para entender e relacionar instâncias que compõem a estrutura social. É a relação que se dá entre a possibilidade da produção econômica, material e a produção do conhecimento, simbólica, instâncias inseparáveis e produtoras da humanidade.

Pensamos oportuno, para dialogar com Freire, trazer Martins quando fala da necessária unidade nas lutas políticas, nas reivindicações, nos projetos dos trabalhadores, cujos filhos frequentam a escola, onde a liberdade humana pode ser experienciada. Da mesma forma que para Freire, em Martins a unidade não implica conceber que todos vivam as mesmas condições e que todos percebam do mesmo modo os problemas sociais: não, as pessoas “são socialmente diferentes e vêm de modos diferentes a sua libertação e a sua liberdade. Essa unidade somente existirá se for elaborada politicamente, se for unidade da diversidade”, evitando a “violência terrorista da ditadura e da unanimidade [...]” (1991, p. 20), negadora da liberdade sob aparência democrática. O rigor com o pensar correto não dá ao professor o direito a práticas autoritárias, que afogam “a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto [...]” (Freire, 1997, p. 67). A compreensão histórica da produção de concepções, tanto autoritárias quanto licenciosas, é marcante em Freire: “entre nós, em função mesmo de nosso passado autoritário [...], oscilamos [...] entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade [...]” (Freire, 1997, p. 99-100).

Freire atua a partir de uma perspectiva: o educador, à frente de projetos de gestão e produção de alternativas a problemas educacionais, tem a tarefa de apresentar ao grupo que coordena e com o qual estabelece relações político-pedagógicas a discussão, o encaminhamento e a definição conjunta de propostas; de propor e orientar a definição de procedimentos; e de *exigir* de todos o cumprimento das decisões tomadas.

A escola e o ensino tradicionais, em sua práxis autoritária, reduzem o

aluno à tarefa da reprodução do conhecimento. O educando é reprimido na sua forma mais elementar de expressão: dizer a sua própria palavra. Outras práticas pedagógicas, não pouco presentes em políticas educacionais, abrem mão da autoridade e do compromisso político do educador em favor da defesa da condição de sujeito do educando. Essa tendência à desautorização do professor no desempenho da sua tarefa formativa pode, hoje, ser explicada pelo (pós)modernizado projeto de dominação da nacionalidade de um país. O próprio financiamento internacional da educação possibilita ao grande poder, fortemente concentrado no financeiro, homogeneizar políticas de educação, por reformas que não são raras. A escola torna-se eficiente reguladora de processos de inserção de jovens no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que é espaço onde é divulgada e produzida a relação de códigos necessários à disputa que cada um deve travar no mundo do trabalho e da sobrevivência, no que não há, para Freire, nem defesa do sujeito e nem de trabalho competente de acesso, criação e recriação do conhecimento. A questão é perguntar de novo pelo papel do educador ante o projeto político que é *imperativo construir*; o qual não pode estar *predefinido*, como o fizeram *revoluções políticas ou pedagógicas*, incluindo experiências socialistas ou projetos educacionais que geraram alternativas aos modelos vigentes, como é o caso de experiências de educação *popular* no início dos anos oitenta do século XX.<sup>7</sup> A proposta é um projeto a ser construído com perspectiva ética como ponto de partida, afirmando que a maioria dos seres humanos, hoje, não vive a condição humana elementar: liberdade (a ser conquistada). Freire inspira professoras-alunas à reflexão em

torno de processo histórico de conquista da liberdade a partir da idéia de que o ser humano, embora sua condição ontológica, torna-se livre, não é livre na forma de condição *a priori*, mas na luta que trava permanente e conflituadamente só possível porque, da mesma forma, o humano não é escravo inteiramente, pois múltiplas forças que o influenciam o acompanham: são “leis naturais, herança, primeira infância, meio social e econômico, forças inconscientes que não reconhecemos e nem controlamos” (Nash, 1966, p. 363). É a liberdade que, experimentando-se com o limite, possibilita e fundamenta dar crédito a relações *democráticas com liberdade*. É possível pensar com as professoras-alunas que o ser humano é capaz de assumir-se livre à construção da “liberdade solidária do gênero humano [...] e a autodeterminação dos indivíduos sociais, [...] singulares, diferentes, sensíveis e solidários (não os indivíduos isolados)” (Boff, 1998, p.100). Embora a legitimidade de discussões metafísicas razoáveis, a liberdade é a condição de possibilidade à criação de atos humanizadores: atos de libertação permanente que não se operam no interior da consciência, mas nas relações que humanos constroem, admitindo que a história não se realiza sem a consciência (Freire, 1978). É por isso que a liberdade implica consciência de circunstâncias existenciais que envolvem os atos humanos e a consciência das ações possíveis que possam ultrapassar circunstâncias imediatas. Vivemos num mundo cujas circunstâncias não são escolhidas ou determinadas por todos os humanos, aceitando que as mesmas transformam-se em condição de possibilidade de mudança se os homens forem assumindo a condição de *agentes de poder*, capazes de decidir e mudar o rumo das rela-

<sup>7</sup> Lembramos as experiências de Cachoeirinha e Pelotas, analisadas em *Educação e Realidade*, 1987, n. 12, texto em que aparece refletida a participação da Equipe da SME/Pelotas (1983-85), na concepção e realização do Orçamento Participativo: *Todo o poder emana do povo*, o que impõe estudos sobre elementos que cercam autoridade e liberdade e “busca política” por autonomia.

ções com as quais se envolvem. Ante as circunstâncias dadas não é raro os humanos assumirem atitudes contraditórias: ora acreditando que são livres para mudar as circunstâncias quando lhes aprouver, ora adotando, desiludidamente, comportamentos de impossibilidade para operar mudanças. Ante tais aporias, Chauí aponta uma alternativa: a liberdade está na “disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura (...) de novos sentidos a partir do que está dado” (1999, p. 363). A decifração faz-se em relações sociais, no que se constrói a possibilidade para (re)significar fatalidades e transformá-las em fatos humanos recuperadores da humanidade dos homens e das mulheres. Quando Freire fala que o homem não é livre e que a liberdade é a condição de possibilidade para a realização da história que os humanos são capazes de realizar, reflete uma sociedade que consegue fazer demarcação conceitual a favor de universais, incluindo a justiça, a igualdade..., mas não consegue efetivá-los. Reconhecer essa contradição é ato principal de liberdade para significar a própria vida, não apenas ato livre primeiro, mas fundante em relação aos demais. O humano, por sua vocação ontológica à liberdade, pode, como afirma Lobrot (1973, p. 172), “trabalhar a sua libertação”. A autoridade (necessidade), considerada “uma coisa divina”, é obstáculo à libertação. A reação pode estar no ato de (re)significação da vida, que se realiza em condições favoráveis: criadas para que os homens atuem não mais orientados por *pequenos prazeres* ou patrocinados por vampirescos mercados, mas pela tarefa de humanizar todos os homens e todas as mulheres.

## Referências

ABBAGNANO, N. 1982. *Dicionário de filosofia*. 2. ed., São Paulo, Mestre Jou, 976 p.  
 ABBAGNANO, N. 1985. *História da filosofia*. 14 vol., 4ª ed., Lisboa, Editorial

Presença, 2925 p.  
 ARISTÓTELES. 1984. *Ética a Nicômano*. In: *Aristóteles (II)*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 45-236, (Os Pensadores).  
 BOFF, L. 1998. *O despertar da águia*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 174p.  
 CHAUÍ, M. 1999. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 440 p.  
 CHOMSKY, N. 1997. *Segredos, mentiras e democracia*. Brasília, Editora UnB, 154 p.  
 D'ANTOLA, A. (Org.). 1987. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo, EPU, 89 p.  
 EDUCAÇÃO E REALIDADE. 1987. *Educação Popular, poder político e burocracia: os casos de Pelotas e Cachoeirinha/RS*. *Educação e realidade*, 12(2):37-56.  
 ESPINOSA, B. 1983. *Ética*. In: *Espinosa*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 69-299. (Os Pensadores).  
 FANON, F. 1979. *Os condenados da terra*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 275 p.  
 FREIRE, P. 1977. *Cartas à Guiné Bissau*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 173 p.  
 FREIRE, P. 1978. *Educação como Prática da Liberdade*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 150 p.  
 FREIRE, P. 1993. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2ª ed., São Paulo, Olho d'Água, 127 p.  
 FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 165 p.  
 FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 134 p.  
 GADOTTI, M. (org.) 1996. *Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/IPF/UNESCO, 765 p.  
 GRAMSCI, A. 1966. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 397 p.  
 GRAMSCI, A. 1978. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 421 p.  
 GRAMSCI, A. 1989. *Concepção dialética da história*. 8. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 342 p.  
 HEGEL, G.W.F. 1974. *Ciência de la lógica*. 3ª ed., Buenos Aires, Solar/Hachette, 754 p.  
 HEGEL, G.W.F. 1992. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome*. Vol. III (Filosofia do Espírito), Lisboa, Edições 70, 200 p.  
 HEGEL, G.W.F. 1988. *Princípios de la filosofía del derecho; o derecho natural y ciencia política*. Barcelona, Edhasa, 433 p.  
 HEGEL, G.W.F. 1992. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 269 p.  
 HOBSBAWN, E. 1998. *Sobre História*. São

Paulo, Cia. das Letras, 336 p.  
 LOBROT, M. 1973. *Pour ou contre l'autorité*. Paris, Gauthier-Villars Éditeur, 178 p.  
 KANT, I. 1984. *Prolegômenos*. In: *Kant (II)*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p.7-99. (Os Pensadores).  
 KESSELRING, T. 1989. *Ética e trabalho escravo em Hobbes e Locke*. In: C.R. CIRNE-LIMA (org.), *Ética e trabalho: cinco estudos*. Caxias do Sul, De Zorzi, p. 45 - 57.  
 LEIBNIZ, G.W. 1983. *Discurso de metafísica*. In: *Newton - Leibniz*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 117-152. (Os Pensadores).  
 MANACORDA, M.A. 1990. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 288 p.  
 MANACORDA, M.A. 1992. *História da educação*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 382 p.  
 MARTINS, J. de S. 1991. *Expropriação e violência*. 3ª ed., São Paulo, Hucitec, 182 p.  
 MARX, K. 1983. *O capital*. 5 vol., São Paulo, Abril Cultural, 1679 p. (Os Economistas).  
 MARX, K. 1985. *Manuscritos econômico-filosóficos*. In: *Marx*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 2- 48. (Os Pensadores).  
 MCLAREN, P. 1998. *A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10:57-82.  
 MCLAREN, P. 1999. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis, Vozes, 243 p.  
 NASH, P. 1966. *Libertad y autoridad en la educación*. México, Editorial Pax-México, 373 p.  
 NOSELLA, P. 1992. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 135p.  
 NÓVOA, A. (org.). 1995. *Vidas de professores*. 2. ed., Portugal, Porto, 214 p.  
 PETRAS, J. 1999. *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*. Blumenau, Ed. FURB, 433 p.  
 PLATÃO. 1985. *A defesa de Sócrates*. In: *Sócrates*. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 3-27. (Os Pensadores).  
 VÁZQUEZ, A.S. 1986. *Ética*. 9ª ed., São Paulo, Civilização Brasileira, 267 p.

Avelino da Rosa Oliveira  
 Doutor em Educação FaE/UFPel,  
 RS, Brasil  
 Gomercindo Ghiggi  
 Doutor em Educação FaE/UFPel,  
 RS, Brasil  
 Neiva Afonso Oliveira  
 Doutora em Filosofia FAE/UFPel,  
 RS, Brasil